

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЯРЕМКО Галина Володимирівна

УДК 37.013:373 (94)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК
УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Мукан Наталія Василівна,

доктор педагогічних наук, професор

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Львів – 2017

АНОТАЦІЯ

Яремко Г. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Національний університет «Львівська політехніка», Львів, 2017.

Актуальність дослідження. Сучасному суспільству притаманні глобалізаційні процеси, посилення конкуренції у сфері освіти та науки, створення транснаціональних навчальних закладів, відкриття філій університетів поза межами країни. Освіта стає головним пріоритетом високорозвинених держав, а її фінансування – однією із найбільших статей видатків бюджету. У таких умовах зростають вимоги до фахівців, які працюють у сфері освіти: акцентується необхідність їхнього неперервного професійного розвитку, збільшується відповідальність за результати їхньої діяльності. Надання учителям відповідних та своєчасних можливостей для професійного розвитку, всебічна підтримка шкільних лідерів, колег, батьків і системи неперервної педагогічної освіти є засобом покращення результатів навчання учнів, удосконалення педагогічної діяльності вчителів і школи загалом.

В Україні відбуваються трансформаційні процеси у сфері освіти, оновлюється зміст шкільних програм, навчальних планів відповідно до сучасних суспільних, політичних та економічних вимог і з урахуванням тенденцій міжнародного освітнього простору. На законодавчому рівні це закріплено у Законі «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Модернізують педагогічну освіту, оновлюють дидактичні системи, методики викладання і педагогічні стратегії, розглядають можливості застосування інноваційних методів та форм навчання, розробляють критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх шкіл. Такі тенденції зумовлюють

необхідність неперервного професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, розроблення методичних рекомендацій стосовно його організації.

Важливу роль у розвитку системи неперервної педагогічної освіти в Україні відіграє дослідження досвіду організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл за кордоном. Австралія є однією із країн, що мають важливе значення у міжнародному освітньому просторі. Австралійські університети надають транснаціональну освіту, входять у рейтинги найкращих університетів світу. Згідно з міжнародним оцінюванням, результати навчальних досягнень австралійських школярів належать до п'ятірки найкращих серед 30-ти країн, що входять до ОЕСР. Показник грамотності дорослих у країні становить 99%. В Австралії на межі ХХ–ХХІ ст. відбувається модернізація програм підготовки вчителів. На національному рівні створюють системи стандартів професійного викладання, що доповнюють стандартами місцевих радта формують нормативно-правову базу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл країни. Посилюється співпраця університетів та загальноосвітніх шкіл задля отримання якісного професійного досвіду та інтенсифікації досліджень у галузі професійного розвитку педагогів.

Проблема неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів у різних країнах є предметом наукових розвідок низки дослідників, які вивчали, зокрема: політичний, соціальний, культурний та економічний аспекти неперервного професійного розвитку (Х. Коннелл (H. Connell), Дж. Даніелс (G. Daniels), К. Дей (C. Day); удосконалення програм професійного розвитку (Б. Беннетт (B. Bennett), Р. Доббінс (R. Dobbins); зміст професійного розвитку (А. Харгрівес (A. Hargreaves), М. Хуберман (M. Huberman), Дж. Соудер (J. Sowder); початкову освіту вчителів (Ш. Скот (Sh. Scott), Б. Шоверс (B. Showers); компоненти, принципи ефективного професійного розвитку (Д. Бол (D. Ball), Д. Кларке (D. Clarke), М. Кочрен-Сміт (M. Cochran-Smith); полікультурну складову професійного розвитку (Р. Крейвен (R. Craven), Ф. Хан (F. Han), А. Єнг (A. Yeung); інформаційно-комунікаційні технології у професійному розвитку (П. Альбїон (P. Albion), Дж. Пірсон (J. Pearson); моделі,

методи і форми професійного розвитку (М. Бернс (M. Burns), Л. Ватсон (L. Watson)).

Українські науковці вивчали особливості професійної підготовки вчителів: філософія освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн); розвиток освіти дорослих у міжнародному освітньому просторі (М. Кадемія, О. Огієнко); андрагогічні засади підготовки педагогів (М. Архипова, С. Зінченко); неперервна професійна освіта (Н. Ничкало, О. Кузнецова); післядипломна освіта (А. Кузьмінський, С. Овчаров, В. Руссол); професійний розвиток педагогів (Н. Мукан, О. Садовець); особистісно-професійний розвиток педагогів (В. Щербіна); професійне зростання педагога (Л. Литвинюк). Також завершені компаративно-педагогічні розвідки (Н. Бідюк, О. Матвієнко, А. Сбруєва). Водночас О. Бондарчук, Л. Глушок досліджували окремі аспекти освіти та професійного розвитку вчителів в Австралії, однак цілісного аналізу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії ще не виконували.

Аналіз джерельної бази дослідження та вивчення досвіду України щодо забезпечення професійного розвитку вчителів уможливили виявлення суперечностей між: вимогами сучасного суспільства знань щодо професійного розвитку педагога та професійною компетентністю вчителів загальноосвітніх шкіл України; розвитком сучасної системи неперервної педагогічної освіти та необхідністю вдосконалення її нормативно-правової бази, організаційного та науково-методичного забезпечення; потребою реформування шкільної освіти в Україні та можливістю використання здобутків зарубіжного досвіду.

Аналіз наукових праць обґрунтовує доцільність і необхідність дослідження. Актуальність проблеми, її недостатнє теоретичне і практичне вивчення зумовили вибір теми дослідження **«Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»**.

Мета дослідження – виявити особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії та обґрунтувати можливості творчого використання прогресивних ідей цього досвіду у процесі забезпечення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл в Україні.

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

- 1) дослідити професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл як науково-педагогічну проблему;
- 2) проаналізувати нормативно-правову базу та генезис стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії;
- 3) визначити особливості реалізації професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти Австралії;
- 4) обґрунтувати науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.

Об'єкт дослідження – система неперервної педагогічної освіти Австралії.

Предмет дослідження – особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що: *вперше* визначено особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії (наявність національних стандартів професійного розвитку та їхня відповідність міжнародним освітнім тенденціям; комплексне поєднання потенціалу формального та неформального навчання; використання традиційних та інноваційних форм і методів професійного розвитку вчителів); *проаналізовано* нормативно-правову базу та *відстежено* генезис стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, виокремлено його періоди (I період (кінець XX століття) – досліджень зарубіжного досвіду; II період (2000–2010 рр.) – децентралізації процесу стандартизації; III період (2010 р. – сьогодні) – уніфікації стандартів професійного розвитку); *охарактеризовано* структуру сучасної неперервної педагогічної освіти: початкова педагогічна освіта (відбір абітурієнтів на освітньо-професійну програму підготовки педагога, освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, магістра/ спеціаліста, доктора) та післядипломна педагогічна освіта (освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, магістра/ спеціаліста, доктора);

професійний розвиток), яку забезпечують відповідні органи, установи, організації (Міністерства освіти штатів та територій Австралії; університети, коледжі, інститути та інститути післядипломної освіти; Ради із реєстрації вчителів штатів та територій Австралії; професійні організації, асоціації та спілки вчителів, шкільних лідерів, директорів шкіл та незалежні провайдери; державні, приватні та католицькі школи); *обґрунтовано* науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.

Уточнено зміст понять «професійний розвиток учителів», «професійне зростання», «особистісно-професійний розвиток».

Подальшого розвитку набула характеристика професійних знань, умінь і навичок, цінностей та ставлення сучасного вчителя загальноосвітньої школи.

У науковий обіг введено нові факти, теоретичні ідеї та підходи до професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, обґрунтовані теоретиками і практиками Австралії.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його матеріали використовуються студентами і викладачами вищих навчальних закладів; вітчизняними науковцями для проведення науково-педагогічних досліджень, а також для проектування подальшого розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні.

Структура та обсяг дисертації. Робота налічує вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (313 найменувань, з них 222 – іноземними мовами), 7 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 280 сторінок, основний зміст викладено на 197-ми сторінках. Робота містить 4 таблиці на 3-х сторінках.

У вступі обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; сформульовано проблему і ступінь її вивчення; визначено об'єкт, предмет, мету і завдання, методи дослідження; розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; висвітлено апробацію та впровадження результатів

дослідження; зазначено особистий внесок здобувача та подано структуру дисертаційної роботи.

У першому розділі **«Професійний розвиток учителів загальноосвітніх Австралії як науково-педагогічна проблема»** висвітлено основні поняття та категорії досліджуваної проблеми (комплексний соціальний і культурний феномен та поліфункційна система взаємопов'язаних елементів, а також неперервний процес поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителів і триває впродовж усієї фахової діяльності, а його метою є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом) та історіографію проблеми дослідження.

У другому розділі **«Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії у нормативно-правовому дискурсі»** розглянуто професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії крізь призму нормативно-правової документації та еволюцію стандартів професійного розвитку вчителів (виокремлено три періоди розвитку стандартів професійного розвитку).

У третьому розділі **«Реалізація професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системі неперервної педагогічної освіти Австралії»** охарактеризовано сучасну систему неперервної педагогічної освіти Австралії, що охоплює кілька рівнів, які є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими; виокремлено особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл (ґрунтується на національних стандартах, використанні традиційних та інноваційних форм і методів у процесі формального та неформального навчання) та обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.

Визначено перспективні напрями подальших педагогічних розвідок.

Ключові слова: Австралія, вчителі загальноосвітніх шкіл, професійний розвиток, стандарти професійного розвитку, неперервна педагогічна освіта.

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Монографія

1. Яремко, Г. В. (2017b). *Професійний розвиток учителів: досвід Австралії*: Львів: Вид-во Львівської політехніки.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав та у виданнях, що включені до наукометричних баз даних

2. Яремко, Г. В. (2014c). Методы и формы профессионального развития учителей общеобразовательных школ Австралии на основе использования информационно-коммуникационных технологий. *Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана*, 60(4), 11–16.
3. Яремко, Г. В. (2016b). Теоретичні засади професійного розвитку педагогів. *Молодий вчений*, 39(12), 554–558.

Публікації у наукових фахових виданнях України

4. Яремко, Г. В., & Муқан Н. В. (2012). Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій: нормативно-правова база. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 22(4), 149–156.
5. Яремко, Г. В. (2013c). Структурно-функціональна характеристика сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 6(2), 139–147.
6. Яремко, Г. В. (2014b). Контент-аналіз професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл штату Новий Південний Уельс (Австралія). *Імідж сучасного педагога*, 140(1), 31–34.
7. Яремко, Г. В. (2014d). Моделі професійного розвитку австралійських учителів. *Педагогічні науки*, 61–62, 103–108.
8. Яремко, Г. В. (2017a). Ефективний професійний розвиток: принципи та компоненти. *Молодь і ринок*, 145(2), 164–168.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Яремко, Г. В. (2009). Педагогічна підготовка вчителів Австралії. *Україна наукова*. Матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної Інтернет конференції (Ч. 4, с. 64–65). Київ.
10. Яремко, Г. В. (2012). Нормативно-правова база професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. *Освіта і наука в умовах глобальних викликів*. V міжнар. наук.-прак. конф., 7–9 червня 2012 р. Сімферополь: Кримський інститут бізнесу.
11. Яремко, Г. В. (2013а). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. *Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку*. Міжнар. наук.-прак. конф., 1–2 лютого 2013 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
12. Яремко, Г. В. (2013б). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії: перехід до національних стандартів професійного розвитку. *Проблеми та стан розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні*. Міжнар. наук.-практ. конф., 22 червня 2013 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
13. Яремко, Г. В. (2014е). Початкова підготовка вчителів в Австралії: структурно-функціональна характеристика. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика*. Міжнар. наук.-практ. конф., 21–22 лютого 2014 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
14. Яремко, Г. В. (2014а). Інформаційно-комунікаційні технології у початковій освіті вчителів Австралії. *Педагогіка та психологія: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*. Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 березня 2014 р. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».
15. Яремко, Г. В. (2016а). Особисті чинники у професійному розвитку педагогів. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*. Міжнар. наук.-практ. конф., 2–3 грудня 2016 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016.

ANNOTATION

Yaremko H.V. Professional development of public school teachers in Australia. –Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.01 The General Pedagogy and History of Pedagogy (011 – Educational, Pedagogical Sciences). – Lviv Polytechnic National University, Lviv, 2017.

Research topicality. The modern society is characterized by globalization processes, intensification of competition in the sphere of education and science, foundation of transnational educational institutions and opening branches of universities outside the country. Education becomes the principal priority of highly developed countries and its financing is the largest budget expenditure item. In such circumstances, requirements for professionals working in the sphere of education are increasing and the necessity of their continuing professional development is stressed as well as responsibility for their teaching results being enhanced. Providing the teachers with relevant and timely opportunities for professional development, support from school leaders, colleagues and the system of continuing teacher education is the means of enhancing students' learning outcomes as well as improving teaching and school activity in general.

Transformation processes in the sphere of education are taking place in Ukraine, the content of school curriculum is being updated according to modern social, political and economic demands as well as taking into account tendencies of international educational environment. On legislative basis it is fixed in the Law on Education, Education National Program (Ukraine of the Twenty-first Century), National Strategy of Education Development in Ukraine 2021. Initial teacher education programs, educational systems, methods and strategies of teaching are being updated, the possibilities of using innovative methods and forms of learning are being considered as well as evaluation criteria of public school activity being elaborated. Such tendencies determine the necessity of continuing professional

development of public school teachers, and elaboration of methodological guidelines concerning its organization.

The investigation of foreign experience of public school teachers' professional development organization is important for the development of the continuing teacher education system in Ukraine. Australia is the country that plays a crucial role in international educational environment. Australian universities provide transnational education and rate in the world's best universities lists. According to the international student evaluation rank, the educational achievement results of Australian students are in top five among 30 OECD countries. The adult literacy rate is 99% in the country. The updating of initial teacher education programs is taking place in Australia on the turn of twenty and twenty-first centuries. The systems of teacher professional standards are being created on the national level, supplemented by the standards of state and territory teacher registration bodies, and form the legal basis of public school teachers' professional development in Australia. The cooperation between universities and schools is enhanced to obtain qualitative professional experience and research intensification in the sphere of teacher professional development.

The problem of continuing teacher education and teacher professional development is the research subject of a range of scholars: political, social, cultural and economic aspects of continuing professional development (H. Connell, G. Daniels, C. Day); development of professional development programs (B. Bennett, R. Dobbins); content of professional development (A. Hargreaves, M. Huberman, J. Sowder); initial teacher education (Sh. Scott, B. Showers); elements, principles of effective professional development (D. Ball, D. Clarke, M. Cochran-Smith); multicultural component of professional development (R. Craven, F. Han, A. Yeung); information and communication technologies in professional development (P. Albion, J. Pearson); models, methods and forms of professional development (M. Burns, L. Watson) are being investigated.

Ukrainian scholars have investigated the peculiarities of professional teacher education: philosophy of education (V. Andrushchenko, I. Ziaziun); development of

adult education in international educational environment (M. Kademiya, O. Ohienko); andragogic principles of teacher education (M. Arkhypova, S. Zinchenko); continuing professional education (N. Nychkalo, O. Kuznietsova); in-service education (A. Kuzminsky, S. Ovcharov, V. Russol), professional development of teachers (N. Mukan, O. Sadovets), personal and professional teacher development (V. Shcherbina), teacher professional growth (L. Lytvyniuk) as well as conducted comparative pedagogical studies (N. Bidiuk, O. Matvienko, A. Sbrueva). O. Bondarchuk and L. Hlushok have studied some issues of education and professional development of teachers in Australia, however, integrated investigation of public school teachers' professional development in Australia hasn't been carried out yet.

The analysis of the research reference base and the study of Ukrainian experience concerning teacher professional development provision enabled revealing contradictions between: requirements of modern knowledge society in relation to teacher professional development and professional competence of public school teachers in Ukraine; the development of modern continuing teacher education system and the necessity to improve its legislative basis, organizational, scientific and methodological support; the need to reform school education in Ukraine and the opportunity to benefit from foreign experience.

The analysis of scientific papers justifies the expediency and the need of the research. The topicality of the problem, its insufficient theoretical and practical study determined the choice of our research theme **“Professional Development of Public School Teachers in Australia”**.

The research aim is to determine the peculiarities of public school teachers' professional development in Australia and justify the opportunities of using progressive ideas of this experience in the process of public school teachers' professional development provision in Ukraine.

In accordance with the research aim the following **objectives** have been identified:

- 1) to investigate professional development of public school teachers as a scientific and educational problem;
- 2) to analyze the legislative basis and the genesis of public school teachers' professional development standards in Australia;
- 3) to determine the peculiarities of teacher professional development implementation in the system of continuing teacher education in Australia;
- 4) to justify scientific and methodological recommendations concerning the use of progressive ideas and teacher professional development experience of Australia in Ukrainian educational environment.

The system of continuing teacher education in Australia **is the research object**.

The peculiarities of public school teachers' professional development in Australia are **the research subject**.

Scientific novelty of the results obtained lies in the following: *for the first time* the peculiarities of public school teachers' professional development in Australia (the availability of national teacher professional development standards and their accordance with the international educational tendencies; complex combination of formal and informal professional learning; using of traditional and innovational forms and methods of teacher professional development) have been determined; legislative basis *has been analyzed* and the genesis of public school teachers' professional development standards in Australia *has been traced*, its periods have been defined (I period (end of the 20th century) – investigations of foreign experience; II period (2000 – 2010) – decentralization of standardization process; III period (2010 – till now) – unification of professional development standards); the structure of contemporary continuing teacher education consisting of initial teacher education (selection of future students for teacher education programs, programs for obtaining the degree of Bachelor, Master, Diploma / Certificate of Education, PhD programs) and in-service teacher education (programs for obtaining the degree of Bachelor, Master, Diploma / Certificate of Education, PhD programs, professional development) *has been specified*, relevant bodies, institutions and organizations support its functioning

(Ministries for Education of Australian states and territories; universities, colleges, institutes and TAFE institutes; Teacher Registration Boards of Australian states and territories; professional organizations, associations and unions of teachers, school leaders, principals as well as independent providers; state, private and catholic schools); scientific and methodological recommendations concerning the opportunities of using advanced ideas and teacher professional development experience of Australia in Ukrainian educational environment *have been elaborated*.

The meaning of the notions “teacher professional development”, “professional growth”, “personal and professional development” *has been clarified*.

The characteristics of professional knowledge, skills, values and attitudes of a modern public school teacher *has been further developed*.

New facts, theoretical ideas and approaches to professional development of public school teachers elaborated by theoreticians and practitioners in Australia *have been introduced to scientific circulation*.

The practical value of research is that its materials are being used by students and teachers of tertiary education establishments; by Ukrainian scientists for conducting investigations in the sphere of pedagogy as well as for projecting further development of continuing teacher education in Ukraine.

The structure and volume of the thesis. The paper consists of the introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, references (313 items, 222 of them are in foreign languages) and 7 appendices. Total volume of the thesis is 280 pages, main content containing 197 pages. The paper includes 4 tables on 3 pages.

In the **introduction** the topicality and the expediency of the research has been justified; the problem and the degree of its study has been formulated; the object, the subject, the aim and the objectives, the methods of the research have been determined; the scientific novelty and practical value of the results obtained have been disclosed; the correspondence of the work with scientific programs, plans and themes has been indicated; the approbation and the implementation of the research

results has been highlighted; personal contribution of the researcher has been mentioned and the structure of the dissertation thesis has been presented.

In the first chapter **“Professional development of public school teachers in Australia as a scientific and educational problem”** the basic notions and categories of the problem under research have been highlighted (complex social and cultural phenomenon and multifunctional system of interconnected elements as well as the continuing process of deepening knowledge, perfecting skills, forming values and attitudes starting at the point of initial teacher education and continuing through all professional activity, the aim of which is enhancing the learning and teaching process, improving the performance of schools and professional communities in general) as well as the historiography of the problem.

In the second chapter **“Professional development of Australian public school teachers in the legislative discourse”** public school teachers’ professional development in Australia has been considered through the prism of legislative documents as well as the evolution of teacher professional development standards has been traced (three periods of teacher professional standards development have been separated).

In the third chapter **“Implementation of public school teachers’ professional development in the system of Australian continuing teacher education”** modern system of continuing teacher education in Australia comprising several interconnected and complementary levels has been characterized; the peculiarities of public school teachers’ professional development have been determined (it being grounded on national standards, using of traditional and innovational forms and methods of formal and informal learning) as well as scientific and methodological recommendations concerning the usage of progressive ideas and experience of Australian teachers’ professional development in Ukrainian educational environment.

The perspective directions of further educational research have been outlined.

Keywords: Australia, public school teachers, professional development, professional development standards, continuing teacher education.

List of Author's Publications

Publications representing the main scientific results of the thesis

Monograph

1. Yaremko, H. V. (2017b). *Teacher professional development: Case of Australia*. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House.

Publications in foreign scientific journals and journals included to scientometric databases

2. Yaremko, H. V. (2014c). Methods and forms of public school teacher professional development in Australia on the basis of information communication technologies. *Bulletin of Kazakhstan Pedagogical Sciences Academy*, 60(4), 11–16.
3. Yaremko, H. V. (2016b). Theoretical grounds of teacher professional development. *Young Scientist*. 39(12), 554–558.

Publications in scientific professional journals of Ukraine

4. Yaremko, H. V. & Mukan N. V. (2012). Public school teachers' professional development in Australia on the basis of information communication technologies usage: Legal issues. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 22(4), 149–156.
5. Yaremko, H. V. (2013c). Structural and functional characteristics of modern continuing teacher education system in Australia. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(2), 139–147.
6. Yaremko, H. V. (2014b). Content analysis of public school teachers' professional development in the state of New South Wales, Australia. *Image of a Modern Teacher*, 140(1), 31–34.
7. Yaremko, H. V. (2014d). Models of Australian teachers' professional development. *Pedagogical Sciences*, 61–62, 103–108.
8. Yaremko, H. V. (2017a). Effective teacher professional development: Principles and elements. *Youth & Market*, 145(2), 164–168.

Publications confirming the approbation of the thesis materials

9. Yaremko, H. V. (2009). Teacher education in Australia. *Scientific Ukraine*. Materials of the sixth Ukrainian scientific and practical Internet conference (Vol. 4, pp. 64–65). Kyiv.
10. Yaremko, H. V. (2012). Legal basis of public school teachers' professional development in Australia. *Education and Science in Conditions of Global Challenges*. Fifth international scientific and practical conference, June, 7–9th, 2012. Simpheropol: Crimean Institute of Business.
11. Yaremko, H. V. (2013a). Content of public school teachers' professional development in Australia. *Pedagogy and Psychology: Modern Tendencies and Development Factors*. International scientific and practical conference, February, 1–2nd, 2013. Odesa: South Foundation of Pedagogy NGO.
12. Yaremko, H. V. (2013b). Content of public school teachers' professional development in Australia: Transition to national professional standards for teachers. *Problems and state of development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine*. International scientific and practical conference, June, 22nd, 2013. Kyiv: Kyiv Scientific Organization of Pedagogy and Psychology NGO.
13. Yaremko, H. V. (2014e). Initial teacher education in Australia: Structural and functional characteristics. *Pedagogy and Psychology of Today: Theory and Practice*. International scientific and practical conference, February, 21–22nd, 2014. Odesa: South Foundation of Pedagogy NGO.
14. Yaremko, H. V. (2014a). Information and communication technologies in initial teacher education of Australia. *Pedagogy and Psychology: The Necessity of Scientific Influence on the Development of Practice in Ukraine*. International scientific and practical conference, March, 28 – 29th, 2014. Lviv: Lviv Pedagogical Community NGO.
15. Yaremko, H. V. (2016a). Personal drivers in professional development of teachers. *Scientific Discussion: Issues of Pedagogy and Psychology*. International scientific and practical conference, December, 2–3rd, 2016. Kyiv: Kyiv Scientific Organization of Pedagogy and Psychology NGO.

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	29
1.1. Основні поняття та категорії досліджуваної проблеми.....	29
1.2. Історіографія проблеми дослідження.....	51
Висновки до першого розділу	68
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ У НОРМАТИВНО- ПРАВОВОМУ ДИСКУРСІ	71
2.1. Нормативно-правова база професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії	71
2.2. Генезис стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.....	88
Висновки до другого розділу	121
РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ	124
3.1. Характеристика сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії	124
3.2. Особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.....	162
3.3. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл в Україні.....	192

3.4. Науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.....	202
Висновки до третього розділу.....	208
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	217
ДОДАТКИ.....	247

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасному суспільству притаманні глобалізаційні процеси, посилення конкуренції у сфері освіти та науки, створення транснаціональних навчальних закладів, відкриття філій університетів поза межами країни. Освіта стає головним пріоритетом високорозвинених держав, а її фінансування – однією із найбільших статей видатків бюджету. У таких умовах зростають вимоги до фахівців, які працюють у сфері освіти, акцентується необхідність їхнього неперервного професійного розвитку, збільшується відповідальність за результати їхньої діяльності. Надання учителям відповідних та своєчасних можливостей для професійного розвитку, всебічна підтримка шкільних лідерів, колег, батьків і системи неперервної педагогічної освіти є засобом покращення результатів навчання учнів, удосконалення педагогічної діяльності вчителів і школи загалом.

В Україні відбуваються трансформаційні процеси у сфері освіти, оновлюється зміст шкільних програм, навчальних планів відповідно до сучасних суспільних, політичних та економічних вимог і з урахуванням тенденцій міжнародного освітнього простору. На законодавчому рівні це закріплено у Законі «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Модернізують педагогічну освіту, оновлюють дидактичні системи, методики викладання і педагогічні стратегії, розглядають можливості застосування інноваційних методів та форм навчання, розробляють критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх шкіл. Такі тенденції зумовлюють необхідність модернізації неперервного професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, розроблення методичних рекомендацій стосовно його організації.

Важливу роль у розвитку системи неперервної педагогічної освіти в Україні відіграє дослідження досвіду організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл за кордоном. Австралія є однією із країн, що

мають важливе значення у міжнародному освітньому просторі. Австралійські університети надають транснаціональну освіту, входять у рейтинги найкращих університетів світу. Згідно з міжнародним оцінюванням, результати навчальних досягнень австралійських школярів належать до п'ятірки найкращих серед 30-ти країн, що входять до ОЕСР. Показник грамотності дорослих у країні становить 99%. В Австралії на межі ХХ–ХХІ ст. відбувається модернізація програм підготовки вчителів. На національному рівні створюють системи стандартів професійного викладання, що доповнюють стандартами місцевих радта формують нормативно-правову базу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл країни. Посилюється співпраця університетів та загальноосвітніх шкіл задля отримання якісного професійного досвіду та інтенсифікації досліджень у галузі професійного розвитку педагогів.

Проблема неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів у різних країнах є предметом наукових розвідок низки дослідників, які вивчали, зокрема: політичний, соціальний, культурний та економічний аспекти неперервного професійного розвитку (Коннелл (Connell, 2004); Даніелс (Daniels, 2009); Дей (Day, 2009); Скілбек (Skilbeck, 2004); удосконалення програм професійного розвитку (Беннетт (Bennett, 2010); Доббінс (Dobbins, 1998); Саундерс (Saunders, 2007); зміст професійного розвитку (Бол (Ball, 1999); Фуллан (Fullan, 1992); Харгрівес (Hargreaves, 1992); Хуберман (Huberman, 1989; 1993); Соудер (Sowder, 2007); початкову освіту вчителів (Бейкер (Baker), Скот (Scott) та Шоверс (Showers, 1997); компоненти, принципи ефективного професійного розвитку (Бол (Ball, 1999); Кларке (Clarke, 1994); Кочрен-Сміт (Cochran-Smith, 1999); Коген (Cohen, 1999); Елмор (Elmore, 2002); полікультурну складову професійного розвитку (Крейвен (Craven), Хан (Han) та Єнг (Yeung, 2014); інформаційно-комунікаційні технології у професійному розвитку (Альбїон (Albion, 2000; 2001); Пірсон (Pearson, 2003); Престрідж (Prestridge, 2014); моделі, методи і форми професійного розвитку Бернс (Burns, 2005); Гейбл (Gaible, 2005); Хукер (Hooker, 2008); Сазерленд (Sutherland, 2005); Ватсон (Watson, 2005).

Українські науковці вивчали особливості професійної підготовки вчителів: філософія освіти (Андрущенко, 2009; Бех, 2009; Зязюн, 1996); розвиток освіти дорослих у міжнародному освітньому просторі (Гончаренко, 2003, 2009; Кадемія, 2011; Огієнко, 2008); андрагогічні засади підготовки педагогів (Архипова, 2009; Зінченко, 2009); неперервна професійна освіта (Ничкало, 2008; Кузнецова, 2001); післядипломна освіта (Кузьмінський, 2002; Овчаров, 2012; Руссол, 2000); професійний розвиток педагогів (Бельмаз, 2010, 2011; Мукан, 2008, 2011; Садовець, 2011); особистісно-професійний розвиток педагогів (Щербіна, 2009); професійне зростання педагога (Литвинюк, 2007). Також завершені компаративно-педагогічні розвідки (Бідюк, 2011; Матвієнко, 2005; Пуховська, 2011; Сбруєва, 1999). Водночас Баліцька (2009); Бондарчук (2015); Глушок (2012); Голуб (2012); Кириченко (2013); Корешкова (2011); Костіна (2015); Майорова (2010); Семенченко (2013); Слосанська (2011) досліджували окремі аспекти педагогічної освіти в Австралії, однак цілісного аналізу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії ще не виконували.

Аналіз джерельної бази дослідження та вивчення досвіду України щодо забезпечення професійного розвитку вчителів уможливили виявлення суперечностей між: вимогами сучасного суспільства щодо професійного розвитку педагога та професійною компетентністю вчителів загальноосвітніх шкіл України; розвитком сучасної системи неперервної педагогічної освіти та необхідністю вдосконалення її нормативно-правової бази, організаційного та науково-методичного забезпечення; потребою реформування шкільної освіти в Україні та можливістю використання здобутків зарубіжного досвіду.

Аналіз наукових праць обґрунтовує доцільність і необхідність дослідження. Актуальність проблеми, її недостатнє теоретичне і практичне вивчення зумовили вибір теми дослідження **«Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає науковому напрямку кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка» «Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту, питання лінгвометодики та педагогіки». Дисертаційне дослідження виконано відповідно наукової теми «Теорія і практика розвитку освітніх систем та професійної підготовки фахівців в умовах трансформаційних суспільних процесів» № 0115U000456. Тема затверджена вченою радою Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 7 від 29.02.2012) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 4 від 24.04.2012).

Мета дослідження – виявити особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії та обґрунтувати можливості творчого використання прогресивних ідей цього досвіду у процесі забезпечення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл в Україні.

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

- 1) дослідити професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл як науково-педагогічну проблему;
- 2) проаналізувати нормативно-правову базу та генезис стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії;
- 3) визначити особливості реалізації професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти Австралії;
- 4) обґрунтувати науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.

Об'єкт дослідження – система неперервної педагогічної освіти Австралії.

Предмет дослідження – особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.

Методологічною основою дослідження є положення теорії наукового пізнання явищ об'єктивної дійсності, філософські положення про різнобічний

та гармонійний розвиток особистості, структурний та системний, змістовий та операційний підходи до аналізу педагогічних явищ, положення про взаємозв'язок освітніх, культурних, економічних, соціальних аспектів життєдіяльності суспільства, теоретичні основи професійного розвитку, урахування потреб і особливостей педагогів у процесі професійного розвитку та розвитку кар'єри вчителя, єдності теорії та практики, ідеї гуманізації освіти, неперервності освіти впродовж усього життя, а також принцип наступності та адаптації передового досвіду в педагогічній теорії та практиці.

Методи дослідження. Для розв'язання визначених у дослідженні завдань застосовано комплекс *теоретичних методів*: порівняльно-історичний метод, що сприяв вивченню документів, нормативно-правових актів та законів про освіту, науково-педагогічної літератури, навчальних планів і програм; індукція та дедукція – для збору дослідницького матеріалу, його узагальнення та інтерпретації окремих педагогічних явищ; логічний метод, що уможливив виявлення закономірностей створення понять та суджень у сфері професійного розвитку вчителів; аналітичний – з метою отримання різносторонніх відомостей про теоретичні та практичні аспекти неперервного професійного розвитку; описовий, статистичний, порівняльний, що дав змогу виявити особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, його змістове наповнення, методи та форми його реалізації; прогностичний метод – з метою обґрунтування можливостей використання ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в Україні; *емпіричних методів*: анкетування та інтерв'ювання вчителів загальноосвітніх шкіл, шкільних лідерів для збору первинної педагогічної інформації; анкетування та опитування науково-педагогічних працівників, адміністрації та студентів факультетів і шкіл освіти, представників педагогічних організацій та асоціацій Австралії для з'ясування особливостей співпраці із загальноосвітніми школами за допомогою сучасних ІТ-технологій; впровадження та експертиза придатності монографії.

Джерельна база: документи ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ щодо статусу вчителя у XXI сторіччі; конститутивні державні документи про цілі та завдання

шкільної освіти та якість педагогічної діяльності в Австралії: «Мельбурнська декларація щодо навчальних цілей для молодих австралійців» (*англ.* Melbourne Declaration on the Educational Goals for Young Australians), «Національні завдання для школи у XXI столітті» (*англ.* The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century), «План для державних шкіл» (*англ.* Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victorian Government School System), «Вчителі для XXI століття» (*англ.* Teachers for the 21st Century: Making the Difference), «Вчителі для майбутнього» (*англ.* Teachers for the Future), «Доповідь про консультації щодо майбутніх напрямків державної освіти та навчання» (*англ.* Report of the consultation on future directions for public education and training); австралійські національні стандарти професійного розвитку вчителів (*англ.* Australian Professional Standards for Teachers) та професійні стандарти вчителів штатів і територій Австралії; доповіді, звіти та офіційні документи урядів штатів і територій Австралії, Департаментів освіти країни; матеріали видань асоціацій та організацій вчителів; монографії та наукові збірники зарубіжних компаративістів з проблем дослідження; педагогічна періодика Австралії та інших країн (*Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Australian Educational Researcher, Australian Journal of Teacher Education, Educational Leadership, International Journal of Education Research on Teacher Professional Lives, Teaching and Teacher Education*); наукові праці (монографії, дисертації, статті) вітчизняних науковців; матеріали науково-практичних конференцій, присвячених проблемам професійного розвитку вчителів та неперервної педагогічної освіти; програми підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл та навчально-методична документація закладів системи неперервної педагогічної освіти Австралії.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що: *вперше* визначено особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії (наявність національних стандартів професійного розвитку та їхня відповідність міжнародним освітнім тенденціям; комплексне поєднання

потенціалу формального та неформального навчання; використання традиційних та інноваційних форм і методів професійного розвитку вчителів); *проаналізовано* нормативно-правову базу та *відстежено* генезис стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, виокремлено її періоди (I період (кінець XX століття) – досліджень зарубіжного досвіду; II період (2000–2010 рр.) – децентралізації процесу стандартизації; III період (2010 р. – сьогодні) – уніфікації стандартів професійного розвитку); *охарактеризовано* структуру сучасної неперервної педагогічної освіти: початкова педагогічна освіта (відбір абітурієнтів на освітньо-професійну програму підготовки педагога, освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, магістра/ спеціаліста, доктора) та післядипломна педагогічна освіта (освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, магістра/ спеціаліста, доктора; професійний розвиток), яку забезпечують відповідні органи, установи, організації (міністерства освіти штатів та територій Австралії; університети, коледжі, інститути та інститути післядипломної освіти; Ради із реєстрації вчителів штатів та територій Австралії; професійні організації, асоціації та спілки вчителів, шкільних лідерів, директорів шкіл та незалежні провайдери; державні, приватні та католицькі школи); *обґрунтовано* науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.

Уточнено зміст понять «професійний розвиток вчителів», «професійне зростання», «особистісно-професійний розвиток».

Подальшого розвитку набула характеристика професійних знань, умінь і навичок, цінностей та ставлення сучасного вчителя загальноосвітньої школи.

У науковий обіг введено нові факти, теоретичні ідеї та підходи до професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, обґрунтовані теоретиками і практиками Австралії.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що результати дослідження, обґрунтовані провідні поняття і база даних, відображені у монографії «Професійний розвиток учителів: досвід Австралії», застосовують:

студенти і викладачі вищих навчальних закладів під час вивчення дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Порівняльна педагогіка вищої школи», «Актуальні проблеми інноваційного розвитку вищої освіти» для поглиблення знань у галузі професійного розвитку педагогів; вітчизняні науковці для проведення науково-педагогічних досліджень, а також для проектування подальшого розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні.

Результати дослідження **впроваджено** у роботу Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 210-н від 10.11.2016); Національного університету «Львівська політехніка» (акт № 67-01-2203 від 21.11.2016); Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка (довідка № 1946 від 22.11.2016); Хмельницького національного університету (довідка № 59 від 14.11.2016); Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1724 від 14.11.2016).

Особистий внесок здобувача. У працях, опублікованих у співавторстві з Н. Мукан, автору належить характеристика нормативно-правової бази професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати виконаного дослідження обговорювали й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри іноземних мов і кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка». Матеріали дослідження пройшли апробацію на науково-практичних конференціях і семінарах, зокрема, на: *міжнародних* – «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Сімферополь–Судак, 2012); «Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку» (Одеса, 2013); «Проблеми та стан розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні», (Київ, 2013); «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика» (Одеса, 2014); «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2014);

«Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2016); *всеукраїнській* – «Україна наукова» (Київ, 2009).

Вірогідність результатів дослідження забезпечено: методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням методів, що відповідають меті та завданням дослідження; аналізом науково-педагогічних джерел та нормативно-правової документації професійного розвитку вчителів Австралії; позитивними результатами впровадження матеріалів дослідження у роботу закладів системи вищої освіти України.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 15-ти працях (з них 14 одноосібні): 1 монографія, 5 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 стаття – у науковому періодичному виданні іншої держави, 1 стаття – у виданні, що включене до наукометричних баз даних, 7 тез доповідей – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота налічує вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (313 найменувань, з них 222 – іноземними мовами), 7 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 280 сторінок, основний зміст викладено на 197-ми сторінках. Робота містить 4 таблиці на 3-х сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У першому розділі «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії як науково-педагогічна проблема» висвітлено результати аналізу основних понять і категорій професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл та історіографію проблеми дослідження.

1.1. Основні поняття та категорії досліджуваної проблеми

На початку XXI ст. відбуваються стрімкі зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства, що потребує якісно нового рівня підготовки фахівців, зокрема представників педагогічної професії. Актуалізується проблема не лише ефективної початкової підготовки педагогічних кадрів, але й неперервного професійного розвитку вчителів, які працюють, а також введення у професію вчителів-початківців. «Сучасні вчителі середніх шкіл мають бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їх постійного професійного розвитку» (Садовець, 2011, с. 1).

Педагогічна діяльність є надзвичайно динамічною, отож, професійний розвиток – невід’ємна частина педагогічної професії. За своєю суттю, педагогічна діяльність ніколи не буде чимось завершеним, всеосяжним, адже вона завжди розвивається і змінюється. Необхідність постійного розвитку у педагогічній професії доцільно розглядати як її характерну ознаку (Grundy & Robinson, 2009, p. 146). Отже, у нашому дослідженні, професійний розвиток

учителів розглянуто з позиції центральності та важливості для педагогічної професії.

Професійний розвиток учителів ґрунтується на засадах неперервної освіти. Десятов (2011) вважає, що «неперервна освіта» – це «філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини; важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь» (с. 12). Ця концепція ґрунтується на необхідності навчання та самовдосконалення людини. Науковець стверджує, що «на сучасному етапі освіта розглядається як відкритий процес, що відбувається не тільки у спеціалізованих для навчання закладах і не тільки під керівництвом викладачів-професіоналів, а й всюди, зокрема під впливом тих фахівців, які мають певний досвід і намагаються передати його іншим» (Десятов, 2011, с. 12).

Бера (2011) аналізує проблему навчання упродовж життя, зазначаючи, що воно ґрунтується на неперервному розвитку особистості. Це поняття впливає на сучасну систему освіти, яка повинна надавати кожній людині можливість поглиблювати знання протягом усього життя. Це також притаманно сучасній дорослій людині, яка зіштовхується з викликами, пов'язаними з технологічним та організаційним поступом, змінами у соціальному житті, і якій необхідно розвиватись на усіх етапах життя. Неперервна освіта покликана: забезпечувати можливості для продовження та завершення освіти; надавати кожній людині, незалежно від віку, можливість удосконалювати, відновлювати, розвивати свої знання та уміння, адаптувати їх до нових обставин; допомагати усім громадянам, незалежно від їхньої посади та обов'язків, розуміти соціальні проблеми на національному і глобальному рівнях; забезпечувати умови для постійного та багатогранного розвитку особистості. Неперервна освіта охоплює розвиток індивідуальних та соціальних якостей у всіх формах та контекстах (Bera, 2011, p. 19–20).

У сучасній науково-педагогічній літературі застосовують багато підходів до визначення терміна «професійний розвиток учителів». Зокрема, Садовець (2011) розглядає професійний розвиток учителів як «постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижчого професійного рівня до вищого, що реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності вчителів, і проявляється у їх творчих досягненнях, зростанні мотивації до самоосвіти та професійної співпраці, навчальних досягненнях учнів» (с. 8). Науковець трактує процес професійного розвитку на основі гуманістичного, акмеологічного, особистісного, діяльнісного, змістового та інструментального підходів. Узагальнюючи теоретичне обґрунтування професійного розвитку вчителів, дослідниця визначає суть цього поняття як: формування суб'єкта професійної діяльності; постійного руху фахівця від нижчого професійного рівня до вищого; оволодіння педагогами новими знаннями, вміннями і технологіями у сфері професійної діяльності; формування сукупності професійно-особистісних якостей; процесу особистісних і діяльнісних змін, що проявляється у професіоналізмі вчителя, його творчих досягненнях; професійного зростання, що відбувається в результаті постійного накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності; діяльності, яку вчителі здійснюють з метою вдосконалення навчального процесу у школі (Садовець, 2011, с. 7–8).

Мукан (2008, 2011а, 2011б, 2011с) розглядає професійний розвиток учителів на основі інтеграції комплексу філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій і підходів: системного, структурно-функціонального, аксіологічного, андрагогічного, акмеологічного, інтеркультурного, компетентнісного та конструктивістського. Дослідниця трактує професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл «як неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога і відповідає кар'єрному розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл» (Мукан, 2011а, с. 31).

Бельмаз (2010, 2011), досліджуючи професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США, визначає поняття «професійний розвиток» як «професійне зростання, якого досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду шляхом формальної або неформальної освіти» та зазначає, що цей процес «охоплює всі цикли професійного становлення викладача – починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою» (Бельмаз, 2011, с. 9).

Українські науковці досліджують питання особистісно-професійного розвитку вчителів, його структуру та компоненти (Щербіна, 2009), а також зосереджують свою увагу на вивченні проблем професійного зростання вчителів загальноосвітніх шкіл та методів його педагогічного стимулювання (Литвинюк, 2007). Щербіна розглядає поняття «розвиток» як «зміни будь-якої системи, що супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх її станів, у зв'язку з чим виникає певна заданість, визначеність напрямку подальших змін відносно попередніх» (Щербіна, 2009, с. 6–7). А особистісно-професійний розвиток дослідниця трактує як «процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, та такий, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійних взаємодій» (Щербіна, 2009, с. 7). До компонентів особистісно-професійного розвитку вона зараховує особистісний, змістово-операційний та рефлексивний, а у структурі особистісно-професійного розвитку важливими є загальнопедагогічні та спеціальні знання, уміння та навички (Щербіна, 2009).

Литвинюк визначає професійне зростання педагога як «процес, спрямований на досягнення професіоналізму, що являє собою якісні зміни особистісно-професійної сфери та професійної діяльності вчителя, детерміновані сприйняттям суспільних, професійних і визначених на основі їх інтеріоризації і власної акмеологічної позиції вимог до суб'єкта, при здійсненні ним самоконтролюючої функції» (Литвинюк, 2007, с. 15). На думку дослідниці,

професійне зростання педагога можна діагностувати за допомогою динаміки позитивних якісних змін його складових, що визначають рівень професіоналізму вчителя (мотиваційної, когнітивної, афективної складової та конативного компонента, операційно-процесуальної активності). Науковець також розробила критерії професійного зростання педагога: усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного зростання вчителя; сукупність необхідних професійно-особистісних якостей, системи ставлень до людей і до педагогічної діяльності; наявність сформованої акмеологічної позиції; підвищення професійних знань і розширення загальнокультурного кругозору; вдосконалення умінь і навичок; використання педагогічних технологій (Литвинюк, 2007, с. 17).

У нашому дослідженні професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл розглянуто як неперервний процес поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителя й триває впродовж усієї фахової діяльності педагога, метою якого є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом. Зазначимо, що професійне зростання педагога є невід'ємною частиною процесу професійного розвитку, однак ці поняття не є тотожними. Термін «професійний розвиток педагогів» є ширшим від поняття «професійне зростання педагога». Професійний розвиток учителів реалізується у системі неперервної педагогічної освіти, характеризується наявністю мети, структури та функцій, має визначений зміст, моделі, методи та форми (Яремко, 2016b, 2017b).

Аналіз зарубіжних науково-педагогічних джерел, зокрема праць австралійських, американських та британських науковців, свідчить про те, що не існує уніфікованого визначення терміна «професійний розвиток учителів», як і не існує дискусії щодо необхідності чи неважливості професійного розвитку. На думку Дей (Day) та Сакс (Sachs), «неперервний професійний розвиток вже не є опцією, але очікуванням від усіх професіоналів» (2009, р. 4). Вивчаючи особливості професійного розвитку вчителів в Австралії, Гранді

(Grundy) та Робінсон (Robinson) наголошують, що «розвиток» займає центральне місце у педагогічній професії, а практика професійного розвитку є важливим елементом освіти загалом (2009).

Зарубіжні науковці підходять також до визначення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл як до узагальнювального терміна для низки видів діяльності. До таких видів діяльності Локс-Хорслі (Loucks-Horsley) зачислює: виконання та адаптацію навчальної програми і вибір навчальних матеріалів; участь у програмах співпраці, таких як професійні мережі, навчальні групи та партнерство із фахівцями університетів, бізнесу і промисловості; вивчення проблем педагогіки за допомогою співпраці, досліджень, обговорення кейсів, вивчення особливостей роботи та мислення учнів, проведення оцінювання, вивчення уроків; поглиблене вивчення дисципліни; практику викладання, зокрема коучинг, відкриті заняття та менторство; участь у семінарах, навчальних курсах, а також у семінарах, що призначені для тих, хто розробляє програми та методики професійного розвитку (2003).

Дей та Сахс (2009) вважають, що неперервний професійний розвиток – це термін, що охоплює усі види діяльності, до яких залучені вчителі упродовж усієї кар'єри, що мають на меті удосконалення їхньої роботи. Однак, як зауважують науковці, це лише просте визначення складної розумової та емоційної діяльності, що має на меті покращення та дотримання стандартів викладання, навчання та результативності у різних школах. Крім цього, оскільки вчителі думають та відчують, а також на них впливають особисті, соціальні, культурні чинники, робоче середовище, колеги, педагогічні уподобання, етап розвитку кар'єри та інші чинники, цілі та завдання неперервного професійного розвитку, його планування і структура повинні враховувати ці чинники, якщо мають на меті отримання позитивних результатів (Day & Sachs, 2009, p. 3).

Для ефективного професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл надзвичайно важливими є ґрунтовні знання, вміння і навички педагога, від яких

залежить результативність навчання учнів. Кочрен-Сміт (Cochran-Smith) та Литл (Lytle) виокремлюють три категорії знань, пов'язаних із навчанням та професійним розвитком учителів (1999). Це знання, потрібні для практики (*англ.* knowledge-for-practice), отримані поза межами школи (в університетах, програмах професійного розвитку). Друга категорія – це практичні знання (*англ.* knowledge-in-practice), отримані безпосередньо у межах школи, коли педагоги аналізують свою роботу у класі, роздумують над тим, чи була вона ефективною. Третя категорія знань – це знання про практику (*англ.* knowledge-of-practice), коли учителі навчаються на основі власної практики, узагальнюючи досвід роботи у класі та у школі загалом і прив'язуючи його до ширших соціальних, культурних та політичних питань (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Аналіз вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних джерел (Мукан, 2011а; Пуховська, 2011; Guskey, 1994) доводить, що професійний розвиток педагогів та освітні реформи є взаємоз'язаними, а запорукою якісної шкільної освіти є ефективна професійна діяльність учителя. Гаскі (Guskey) стверджує, що «ніколи раніше в історії освіти не було більшого визнання важливості професійного розвитку. У кожному плані щодо реформування чи реструктурування шкіл наголошується на тому, що професійний розвиток є першочерговим інструментом у здійсненні змін» (1994, р. 42).

На думку Мукан, «вчитель – це не просто «елемент» системи освіти, який потребує постійного вдосконалення з метою досягнення високих освітніх результатів. Учитель – це основна рушійна сила будь-якого процесу реформування освіти. Для того, щоб професійний розвиток сприяв упровадженню освітніх реформ, політика в галузі освіти має бути гнучкою та відповідати потребам учителів» (2011а, с. 24–25). Пуховська зазначає: «Одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ в усьому світі є створення умов для професійного розвитку вчителів. На початку XXI століття світова спільнота зрозуміла, що вчительство – це не тільки «змінна величина», але й «найбільш визначний носій змін» у реалізації реформ. Ця подвійна роль вчителів у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформацій – робить

професійний розвиток зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти» (2011, с. 98).

Підтвердження цієї думки простежуємо у положеннях Американської федерації учителів (2002), що регулюють професійний розвиток: «Нація може прийняти суворі стандарти, створити далекоглядний план дій, зібрати найкращі дослідження стосовно навчання учнів, змінити підручники та критерії оцінювання, сприяти поширенню стратегій викладання, які виявились успішними серед широкого загалу учнів, і змінити усі інші елементи системної реформи. Однак без професійного розвитку реформа школи та покращення результатів навчання усіх учнів не відбудеться. Якщо учитель школи не зрозуміє реформу, яка ґрунтується на стандартах, і не присвятить себе її здійсненню, мрія не буде реалізованою» (р. 2).

Важливо, щоб усі учасники освітньої реформи усвідомлювали, що покращення якості викладання та результатів навчання учнів залежать від професійного розвитку вчителів та керівництва школи. Хоулі (Hawley) та Валлі (Valli) стверджують, що найчастіше у працях щодо реформування школи трапляється теза про нерозривний зв'язок між професійним розвитком та покращенням діяльності школи (1999, р. 129). Сайкс (Sykes) зауважив, що ідея про те, що професійний розвиток може бути механізмом покращення освіти, з'явилась у результаті трьох основних соціальних змін: зусиль, прикладених до реформування системи освіти; нових дослідницьких знань про педагогічну діяльність; підвищення вимог до надання якісної освіти усім. Реформа системи освіти вплинула найбільше (1999, р. 151). З одного боку, учителі є ключовими особами, від яких залежить успіх реформи школи та її реалізація, а з іншого – підвищення вимог до надання якісної освіти усім учням зумовлює підвищення вимог до педагогів, які, в свою чергу потребують підтримки через відповідний професійний розвиток (Sowder, 2007).

Серед низки підходів до трактування феномену професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у науково-педагогічній літературі знаходимо й такі, що спрямовані на визначення функцій та стимулів професійного розвитку.

Гранді та Робінсон вирізняють три головні функції професійного розвитку: розширення, відновлення та зростання, а також виокремлюють особисті та системні стимули. Розширення – це введення нових знань та умінь у практику вчителя (напр., впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у школах). Функція відновлення (оновлення, осучаснення професійних знань, умінь та навичок) дуже важлива для педагогів, які отримали початкову освіту десять чи більше років тому, оскільки в Австралії, як і в усьому світі, спостерігають явище «старіння» педагогічних кадрів. Невід’ємною частиною професійного розвитку педагогів є функція зростання та розвитку циклу професійної кар’єри (Grundy & Robinson, 2009). На думку Сахс, «одним із критеріїв професіоналізму є готовність до продовження навчання впродовж кар’єри, поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок, ставлення за допомогою активної участі у процесах розвитку галузі спеціалізації та експериментування з інноваціями, спрямованих на покращення практики» (Sachs, 2000, р. 79). Гранді та Робінсон вважають, що «розширення за допомогою інновацій в освіті, зростання через підвищення рівня кваліфікації та відновлення через трансформацію й зміну знань і практики – це ключові функції професійного розвитку вчителів» (Grundy & Robinson, 2009, р. 149).

Особисті стимули – це особисте бажання та мотивація вчителів підтримувати і покращувати своє професійне життя. Особистий вимір професійного розвитку розглядають через призму низки теорій розвитку кар’єри (теорія етапів кар’єри та теорія відповідей на події в житті). Системні стимули – це систематичне забезпечення програм професійного розвитку, їхнє оновлення та зміни (Grundy & Robinson, 2009).

На сучасному етапі професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл – це процес, спрямований на покращення навчальних результатів учнів, поглиблення знань, вдосконалення умінь та навичок учителів, які можна застосовувати безпосередньо на практиці (Hargreaves & Fullan, 1992, р. 1). Професійний розвиток – це невід’ємна частина навчання впродовж життя учителів, що розпочинається на етапі початкової професійної освіти. Термін

«професійний розвиток» передбачає використання різних форм освіти вчителів – від одноденних семінарів до розширених курсів. Він може мати низку цілей: від підготовки щодо застосування певної навчальної стратегії чи впровадження навчальної програми до зосередження на довготривалому розвитку навичок, як наприклад управління освітніми змінами. Професійний розвиток має різноманітні завдання: планування, впровадження та оцінювання. Його може організувати низка закладів: державні та недержавні освітні заклади, профспілки вчителів, професійні асоціації та вищі навчальні заклади, які пропонують свої ініціативи чи співпрацюють разом (Grundy & Robinson, 2009, p. 150).

Однак таке розуміння поняття «професійний розвиток» не завжди існувало в світовому освітньому просторі, й в Австралії зокрема. Гранді та Робінсон вирізняють три етапи у розвитку феномену і трактуванні поняття «професійний розвиток» (2009).

I етап – 1960–1970-ті роки ХХ ст. Для визначення професійного розвитку використовували термін «післядипломна освіта» (*англ.* in-service education) (додаток А). Вона, насамперед, мала на меті ознайомлення вчителів із поточними змінами та розробками у предметній галузі, методиці та педагогіці. Таку післядипломну освіту, зазвичай, організовують у межах системи освіти штату чи професійних асоціацій. Найпоширенішими форматами післядипломної освіти були одноденні семінари, що проводились у віддалених від школи місцях, які не супроводжувались підтримкою вчителів чи оцінкою ефективності програми щодо внесення змін. На лекціях подавали нову інформацію, а від учителів очікували застосування нових знань чи компетентності на практиці (Grundy & Robinson, 2009).

II етап – 1980-ті роки ХХ ст. Тут школу розглянуто як відповідне місце для професійного розвитку та поглиблено інтерес до освітньої реформи з боку національних урядів. Політичним підґрунтям цієї підтримки змін було переконання в тому, що освіта повинна бути економічно ефективнішою та способом досягнення цього була організація освітнього процесу відповідно до

ринкових принципів. Школи, що переосмислили знання, ставлення та компетентності, потрібні громадянам у майбутньому, покликані надавати таку освіту, яка відповідатиме цим потребам. Стверджували, що удосконалення повинні враховувати контекст практики, а також власне практику викладання. Піднімали питання про те, як організація, взаємозв'язки та практика навчального процесу в школах покращують чи погіршують навчальні досягнення учнів. Ці кроки сповіщали про початок розвитку школи та відведення особливої ролі професійному розвитку вчителів (Grundy & Robinson, 2009).

III етап – 1990-ті роки ХХ ст. На початку 1990-х років професійний розвиток розглянуто як компонент трудових домовленостей, а не особистих рішень учителів щодо підвищення кваліфікації чи можливості краще відповідати потребам учнів у класі. На рівні штатів в Австралії попереднє акцентування уваги на навчальному процесі значною мірою замінили більш опосередкованою стратегією реформи, у якій практика організації навчальної роботи стала головною сферою для запровадження змін. На національному рівні стверджували, що розвиток висококваліфікованих педагогічних кадрів необхідно пов'язувати із подальшим запровадженням змін у викладанні (Grundy & Robinson, 2009).

Хоча початок 1990-х років характеризується вужчим розумінням професійного розвитку як елементу, необхідного для звітності та заохочення, школи отримали ширші повноваження у плануванні професійного розвитку вчителів, розвитку школи та у покращенні результатів навчання учнів. Унаслідок цього професійному розвитку педагогів та розвитку школи загалом актуалізувався рефлексивний, побудований на співпраці, практичних знаннях та професійній культурі підхід.

В Австралійському контексті федеральний лейбористський уряд став центральним учасником дебатів щодо якості роботи вчителів наприкінці 1980-х років, які розпочалися із публікацією праці Докінза (Dawkins) «Зміцнення австралійських шкіл» (*англ.* Strengthening Australia's Schools, 1987). Інші

публікації Ради шкіл (*англ.* Schools Council, 1989) присвячені популяризації ідеї про те, що забезпечення високоякісного викладання потребує систематичного та відповідного професійного розвитку, адекватного заохочення, інтегрованої кар'єрної структури та покращених умов праці. Такі публікації та подальші програми, фінансовані за рахунок державних коштів, які мали на меті покращення якості викладання та навчання, підтверджували, що висока кваліфікація вчителів залежала більше від бажання навчатись упродовж життя, ніж від жорсткої регуляційної системи. «Національна програма професійного розвитку» (*англ.* National Professional Development Program, NPDP, 1995) сприяла налагодженню співпраці між представниками органів управління освітою штатів і федерації, а також заохочувала розвиток партнерства між професійними асоціаціями вчителів, роботодавцями і з державного, і з приватного секторів, профспілками вчителів та вищими навчальними закладами задля професійного розвитку.

Досвід проектів Національної програми професійного розвитку та подальші дослідження щодо ефективності різноманітних підходів до професійного розвитку сприяли узгодженню положень, на яких ґрунтується професійний розвиток учителів в Австралії. Ці положення визначають чотири сфери: *планування*: професійний розвиток повинен ґрунтуватись на потребах учителів та відповідати їхньому досвіду та інтересам; *фасилітацію*: до професійного розвитку необхідно залучати лідерів із фаховими знаннями, забезпечувати високоякісні, доступні ресурси та відповідне середовище; *реалізацію*: професійний розвиток має ґрунтуватися на чіткому зв'язку між теорією, дослідженнями та практикою, забезпечувати можливості для активного залучення, використовувати різноманітні стилі презентації матеріалу, охоплювати моделювання практики, поглиблення знань, формування і розвиток умінь та навичок на основі активних досліджень; *застосування*: професійний розвиток повинен передбачати заплановану перевірку виконання, використання на практиці засвоєних знань, сформованих навичок, підтримувати звітність учителів про результативність навчання учнів,

передбачати отримання винагороди за участь у програмах професійного розвитку у певній формі, такій як, наприклад, академічний кредит (National Education Forum and DEET, 1995, p. 87).

Низка досліджень щодо ефективного професійного розвитку, принципів, на яких він повинен ґрунтуватись, підтверджує ефективність моделі професійного розвитку на робочому місці (NBEET, 1993; Hager, 1996; Retallick et al., 1999). Реталік (Retallick) стверджує, що навчання на робочому місці дає змогу педагогам застосовувати теорію на практиці, що відповідатиме потребам учителів у відповідних ситуаціях у школі та заохочуватиме активні дослідження. Здебільшого принципи ефективного професійного розвитку реалізуються в умовах навчання на робочому місці (1999).

Дослідження Національної ради із питань зайнятості, освіти та навчання (*англ.* National Board of Employment, Education and Training, NBEET) щодо навчання на робочому місці засвідчує, що таке навчання відбувається в атмосфері колегіальної підтримки та співпраці, що сприяє критичній рефлексії учителів; воно є неперервним та, зазвичай, самоорганізованим; вчителі визнають важливість зовнішніх ідей, хоча простежується тенденція надання переваги власному внеску у досягненні результатів роботи у класі; навчання на робочому місці відбувається протягом значного періоду часу (1993, p. 91–92).

Зазначимо, що 1990-ті роки були десятиріччям, у якому відбувалась дискусія щодо питання покращення навчальних результатів учнів, підвищення кваліфікації учителів та якості викладання. Ці дебати значно вплинули на систему забезпечення професійного розвитку в Австралії. Основою системних стимулів у професійному розвитку стало поняття професійної спільноти, відповідальної за власний професійний розвиток, а не покращення компетентностей, які визначає роботодавець.

Незважаючи на важливість дискусії щодо принципів та політики у системному забезпеченні професійного розвитку, системні стимули – не єдині чинники у професійному розвитку. Надзвичайно важливою у професійному розвитку є індивідуальна мотивація педагогів – особисті стимули.

У дослідженні «Розуміючи розвиток учителів» Харгрівес (Hargreaves) та Фуллан (Fullan) стверджують, що розвиток учителів – це також процес особистого розвитку, і чинники, пов'язані з особистим розвитком, можуть перешкоджати досягненню цілей професійного розвитку. Учителі, які перебувають на різних етапах життєвого циклу, мають характерну відмінну реакцію на зміни та удосконалення, а також різні потреби щодо їхнього зростання та розвитку. Отож, можна визначити етапи професійного розвитку у професійному житті педагогів (Hargreaves & Fullan, 1992).

Дослідження науково-педагогічних джерел з питань циклів професійного життя педагогів засвідчує, що відбуваються важливі зміни у зацікавленнях вчителів, їхніх стосунках із учнями та колегами, які вказують на зміни у навчальних інтересах та процесах упродовж кар'єри (Ball & Goodson, 1996). На думку Хубермана (Huberman), здебільшого вчителі опановують різноманітні педагогічні компетентності на різних етапах кар'єри. Дослідник також зауважує, що педагоги користувались різними джерелами знань та навчались по-різному на різних етапах їхньої кар'єри, хоча здебільшого надавали перевагу неформальним дискусіям із колегами (Huberman, 1989; 1993).

Такі спостереження науковців покладено в основу різноманітних класифікацій етапів розвитку кар'єри учителів та визначення особливостей кожного етапу, та, відповідно, й можливостей забезпечення професійного розвитку на кожному етапі. Розглянемо детальніше деякі поширені класифікації. Маклін (Maclean) та Мак-Кензі (McKenzie) розглядали кар'єру педагога як перехід через п'ять головних етапів професійних соціальних ролей під час роботи учителем: вибір педагогічної професії, період початкової педагогічної підготовки, введення в професію (перші чотири–п'ять років роботи), власне педагогічна кар'єра (від п'яти років роботи до кінця кар'єри), підготовка до виходу та вихід із професії (Maclean & McKenzie, 1991, p. 25).

Хуберман (1989; 1993) також вважає, що кар'єру учителів характеризує наявність певних фаз чи етапів. Вони можуть виокремлюватися частково

досягненням педагогічних компетентностей, однак вони також паралельні до змін життєвого циклу. Хуберман вирізняє такі етапи:

I етап – *виживання та відкриття* – період входження в професію. Виживання – це шок від реальності, пов'язаний із труднощами в організації навчального процесу, розбіжностями між професійними ідеалами та щоденною рутинною роботи в класі, фрагментація завдань. Відкриття стосується задоволення від роботи з учнями, з класом, а також відчуття колегіальності з іншими вчителями.

II етап – *стабілізації* – характеризується особистим та професійним утвердженням, особистою посвятою педагогічній діяльності як кар'єри та наданням місця праці з боку адміністрації. Цьому етапу також властиве приєднання до професійної спільноти, свобода від безпосереднього керівництва, вищий рівень викладання та комфорт.

III етап – *експериментування/ активності* або *підведення підсумків/ зародження сумнівів*. Це період, коли вчителі, зазвичай, готові до нових викликів та стимулювання і мають бажання урізноманітнити педагогічну діяльність. Етап експериментування може супроводжуватись періодом підведення підсумків, зародженням сумнівів, коли з'являється криза середини кар'єри. Хуберман вважає, що це може відбуватись між дванадцятим та двадцятим роками педагогічної діяльності і залежати від відчуття монотонності чи відсутності викликів. З іншого боку, зародження сумнівів може виникнути через відчуття невдачі спроб здійснити вплив чи змінити практику на рівні школи чи району. Часто в цей час учителі замислюються над зміною кар'єри.

IV етап – *заспокоєння/ консерватизму* – характеризується більш механічною та водночас більш невимушеною діяльністю, причому консерватизму характерне протистояння змінам.

V етап – *звільнення*. Протягом цього періоду може виникнути тенденція до відходу чи поступового завершення педагогічної діяльності на користь інших зацікавлень (Huberman, 1989; 1993).

Існують також інші підходи до трактування змін у кар'єрному циклі педагогів. Флоден та Хуберман (1989) пропонують поняття «пори року» у професійному житті педагогів. Це відповідні чи сприятливі моменти для виконання певних завдань чи переорієнтації кар'єри. Зміни у школі чи в освітній політиці, учні, яких навчають учителі, проекти, у яких вони задіяні – це «сезонні коливання, що можуть сприяти рухові до наступного етапу кар'єри вчителя» (Floden & Huberman, 1989, p. 463). На думку Гудсона (Goodson), зміни, зростання та розвиток пов'язані більше із подіями у житті, ніж з етапами кар'єри. Він зауважує, що дослідження щодо кар'єри учителя вказують на той факт, що трапляються важливі події у житті педагогів, насамперед у їхній роботі, які можуть кардинально вплинути на їхнє сприйняття та практику (Goodson, 1992, p. 117). Інші дослідники вважають, що існує низка взаємоз'язаних чинників, які можуть впливати на кар'єрне зростання учителів та їхню готовність до змін (Hargreaves & Fullan, 1992).

Окрім теорії етапів кар'єри у професійному розвитку педагогів, дослідників також цікавлять інші життєві обставини, які стимулюють учителів до зростання та сприйняття змін. Науковці вивчають питання зв'язків між життям педагогів та їхнім бажанням прийняти зміни у професійному житті. Ноулз (Knowles) стверджує, що важливо брати до уваги досвід учителів як учнів, оскільки біографія впливає на їхнє життя. Біографію науковець розуміє як формувальний досвід учителя-початківця та студента, який мав вплив на розуміння педагогічної діяльності, а згодом – на роботу в школі (Knowles, 1992, p. 99). Реймонд (Raymond) вважає, що попередній досвід учителів, зокрема, сім'я та навчання у школі часто, мають довготривалий вплив на їхню педагогічну діяльність та залишаються в основі процесу розвитку впродовж кар'єри. Дослідник також стверджує, що професійний розвиток учителів – це процес, нероздільною частиною якого є формування та вираження власної ідентичності як педагога. Вплив різноманітних чинників (батьки, учителі, дім, стать, етнічна та релігійна приналежність, місце проживання) із допрофесійного життя вчителів постійно проявляється та відновлюється для того, щоб створити

міцне моральне та емоційне підґрунтя, яке допомагає сформувати професійну ідентичність та посвяту педагогів. Неформальна та формальна професійна діяльність, складні інновації чи досвід викладання – все це є цінним для особистості та професійного розвитку педагога (Raymond, 1992, p. 150).

Вважаємо, що різноманітні чинники та впливи є важливими для професійного життя і неперервного розвитку педагогів, як і етапи кар'єри вчителя. Усі ці аспекти потрібно враховувати під час планування та здійснення професійного розвитку, який відповідатиме життєвим та професійним потребам учителів і сприятиме конструктивним практичним змінам у діяльності педагога, роботі школи та усієї спільноти. Гранді та Робінсон (2009) зазначають, що саме довкола поняття змін поєднуються системне забезпечення професійного розвитку та особиста мотивація. Важливо розуміти, що професійне життя є невід'ємною частиною усього життєвого досвіду. Існують певні умови та чинники, які впливають на професійну діяльність людей на різних етапах життя. Науковці стверджують, що прагнення змінити професійну практику є часто взаємодією між особистими та системними стимулами, оскільки, життєві події та особисті виклики взаємодіють із системними вимогами і професійними досягненнями з метою створення умов для здійснення змін із власної ініціативи чи у відповідь на системні вимоги. Завданням для тих, хто відповідає за сприяння професійному розвитку, є надання можливостей, які враховують індивідуальні та особливі потреби і прагнення, життєві та соціальні контексти роботи учителів, а також беруть до уваги потреби професії загалом і систем, у яких працюють учителі, з метою відповідного забезпечення розширення, відновлення та/чи зростання (Grundy & Robinson, 2009, p. 157-158).

Зазначимо також, що теорію етапів кар'єри учителя покладено в основу Австралійських національних стандартів професійного розвитку педагогів, які визначають знання, уміння, навички та ставлення на кожному етапі: учитель-початківець (*англ.* Graduate), досвідчений учитель (*англ.* Proficient), висококваліфікований учитель (*англ.* Highly Accomplished), лідер (*англ.* Lead) (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013b).

Дей та Сахс (2009) стверджують, що «підвищені вимоги щодо якісного викладання потребують вчителів, які є висококваліфікованими, добре мотивованими, мають ґрунтовні знання та уміння не лише на початковому етапі педагогічної діяльності, але й впродовж кар'єри» (р. 3–4).

Невідповідність та неефективність традиційного професійного розвитку щодо нових вимог освітньої реформи підтверджується науковцями. Хоулі та Валлі (1999) вважають, що існує погодженість серед усіх сторін, які займаються професійним розвитком, що необхідні зміни у концептуалізації та здійсненні професійного розвитку. Науковці також зауважили, що існує чимало досліджень, які демонструють, як зміни пов'язані із професійним розвитком. Школи не зможуть змінюватися, доки не покращиться педагогічна діяльність учителів. Школи також не покращаться для учнів, доки вони не стануть тими місцями, де навчаються педагоги. По-третє, збільшується розуміння того, що від учнів очікують досягнення значно вищих результатів навчання, які охоплюють здатність до більш комплексного та спільного вирішення проблем. Думка про те, що викладання – це передача знань, є несумісною із тією успішністю, якої тепер очікують від учнів. По-четверте, дослідження про сучасні форми та методи навчання вказують на стратегії викладання та оцінювання, і вони відрізняються від тих, що, зазвичай, використовують. Учителям необхідно переосмислити чимало основних переконань перед тим, як відбудуться зміни (Hawley & Valli, 2009, р. 128). Такі ідеї вказують на те, що якість початкової підготовки та професійного розвитку вчителів необхідно значною мірою покращити, якщо від педагогів очікують підвищення ефективності професійної діяльності (Sykes, 1999, р. 153).

Соудер (Sowder) у праці «Математична освіта та розвиток учителів» досліджує можливості професійного розвитку для вчителів математики в умовах реформування школи та ґрунтового навчання математики не як простих обчислень, а як принципів, що їх покладено в основу математичних ідей та понять (2007). Дослідниця називає ці знання знаннями принципів (*англ.* principled knowledge), на відміну від процедурних знань (*англ.* procedural

knowledge), що ґрунтуються на процесах обчислення та необхідності запам'ятовувати подальші визначені кроки для обчислення відповіді. На думку Соудер, для того, щоб навчати математики задля знань принципів, вчителям необхідна ґрунтовна база знань, методика викладання та гносеологічна позиція. Це і слугуватиме метою програм початкової підготовки та професійного розвитку вчителів. Щоб відповідати цій меті, професійний розвиток має забезпечувати можливості для професійного зростання вчителів та їхньої мотивації до поглиблення знань, формування умінь і навичок, необхідних для якісного викладання математики. Відповідно, результатами професійного розвитку є зміни у розумінні вчителями того, як учні вивчають математику, природи математики, математичних знань та якісного викладання математики. У найкращому варіанті – нове розуміння даватиме змогу вчителям математики вибирати відповідні навчальні матеріали, планувати уроки та організовувати навчальний процес у такий спосіб, щоб сприяти якнайкращому навчанню усіх учнів класу. Отож, професійне зростання характеризується змінами у знаннях, переконаннях та навчальних стратегіях педагогів (Sowder, 2007).

Науковці та освітяни-практики вивчають потреби педагогів з метою кращої організації професійного розвитку, який відповідатиме цим потребам. Бол (Ball) та Коген (Cohen) (1999) вважають, що учителям потрібно радше навчатися на практиці, ніж на прикладі стратегій чи різних видів діяльності. Для того, щоб так навчатись, учителям потрібно добре розуміти математику та математичну аргументацію. Педагогам необхідно навчитись бути уважними до учнів (для цього потрібні фахові знання, а не отримані лише з власного досвіду), а також розширити уявлення про навчання, що передбачає переосмислення колишніх переконань і припущень щодо навчання. Учителям знадобиться краще розуміння педагогіки і того, як створити таку атмосферу в класі, яка сприятиме досягненню навчальних цілей. Якщо ж ці потреби прийнято до уваги, комплекс взаємодії та ситуацій безпосередньо у класі також впливає на педагогічну діяльність учителя (Ball & Cohen, 1999, p. 8–9).

Борасі (Borasi) та Фонзі (Fonzi) визначили потреби вчителів, які можуть слугувати основою для професійного розвитку. Окрім потреб, зазначених Боллом та Когеном, вони виокремлюють такі: формування бачення реформи математики в школі та зобов'язання її втілювати; ознайомлення із типовими навчальними матеріалами; розуміння проблеми неупередженості та її значення для школи; подолання емоційних аспектів залучення до реформи; формування вміння досліджувати власну практику (Borasi & Fonzi, 2002).

Розглядаючи потреби вчителів, Соудер визначає шість груп цілей професійного розвитку вчителів математики на основі цих потреб: сформувані спільне бачення викладання та навчання математики; мати чітке розуміння математики для відповідного рівня викладання; розуміти, як учні вивчають математику; мати ґрунтовні знання із методики викладання; розуміти значення неупередженості в шкільній математиці; усвідомлювати себе як учителя математики (Sowder, 2007).

Сайкс зауважує, що «учителі майбутнього повинні бути здатними до більш досконалих форм практики, ніж будь-коли раніше. Очікування від їхнього навчання є набагато вищими» (Sykes, 1999, p. 153). Відповідно, науково-педагогічна спільнота, учителі-практики, провайдери професійного розвитку досліджують елементи та принципи ефективного професійного розвитку. Соудер також вважає, що успішність професійного розвитку можна визначити за змінами у знаннях з математики вчителів, у їхніх переконаннях щодо математики, практики викладання та за покращенням навчальних результатів учнів (Sowder, 2007).

Хоулі і Валлі визначають вісім елементів ефективного професійного розвитку, який сприяє успішному навчанню учнів: 1) ґрунтується на аналізі відмінностей між цілями та стандартами навчання учнів та їхньою успішністю; 2) передбачає залучення вчителів до визначення їхніх навчальних потреб і, якщо можливо, до розроблення навчальної можливості та процесу, який використовуватимуть; 3) здійснюється насамперед на базі школи і пов'язаний з її діяльністю; 4) забезпечує навчальні можливості відповідно до

індивідуальних потреб, однак, здебільшого, організовується навколо спільного вирішення проблем; 5) є неперервним та тривалим, охоплює оцінювання успішності та підтримку подальшого навчання, зокрема, підтримку із джерел поза межами школи; 6) поєднує оцінювання багатьох джерел інформації про результативність навчання для учнів та процесу впровадження результатів професійного розвитку; 7) забезпечує можливості теоретичного усвідомлення знань та навичок, які потрібно удосконалити; 8) поєднується із процесом комплексних змін, у якому аналізують перешкоди та сприятливі умови для навчання учнів (Hawley & Valli, 1999, p. 138).

Елмор (Elmore), ґрунтуючись на аналізі досліджень та професійної літератури, виокремлює компоненти професійного розвитку, які сприяють успішному навчанню учнів (2002). Це професійний розвиток, сфокусований на ретельно сформульованій місії чи меті, зосередженій на вивченні учнями основних дисциплін та умінь, що ґрунтуються на аналізі вивчення учнями певних предметів у відповідних умовах; ґрунтується на вивченні конкретних компонентів навчальної програми чи педагогіки, що базується на дослідженнях чи практиці, пов'язаних із відповідними проблемами викладання чи вивчення учнями предметів у контексті сучасної школи; передбачає активну участь лідерів та працівників школи; розвиває, зміцнює та підтримує роботу в групах, використовуючи спільну практику в межах школи та мережі шкіл; підтримує увагу протягом тривалого періоду, втілює очікування щодо постійного вдосконалення; використовує оцінювання для активного моніторингу навчання учнів та забезпечення зворотного зв'язку щодо навчання і практики педагогів; втілює чітко сформульовану теорію чи модель навчання дорослих; моделює ефективну практику викладання у школах і відповідає їй (Elmore, 2002, p. 7).

Кларке (Clarke) сформулював положення успішного професійного розвитку на основі досліджень у галузі математики та власного досвіду забезпечення професійного розвитку (1994). Такий професійний розвиток: спрямований на важливі та цікаві питання для вчителів, які, здебільшого, вони (але не тільки вони) визначають; потребує свідомого зобов'язання до активної

участі, передбачає певний вибір для учасників; залучає групи вчителів з декількох шкіл, надає підтримку з боку адміністрації, учнів, батьків та ширшої спільноти; дає змогу вчителям мати певний вплив, оскільки їх залучають до прийняття рішень та вважають партнерами у процесі запровадження змін; визнає, що зміни – це поступовий, важкий і часто болючий процес, який, однак, дає змогу отримувати постійну підтримку; визнає, що переконання вчителів щодо навчального процесу формуються на основі практики у класі, а, отже, ці зміни запроваджуватимуть на основі отримання інформації про успішне навчання учнів, яку надають програми професійного розвитку; заохочує учасників формулювати подальші цілі для їхнього професійного зростання; надає час і можливість звітувати про успіхи і невдачі та ділитись набутим досвідом; визнає та бере до уваги багато перешкод для професійного зростання вчителів на рівні окремої школи чи району; моделює бажані підходи до проектування чіткішого бачення запропонованих змін у школі (Clarke, 1994, р. 38).

Гаскі (1994) стверджує, що контекст, у якому здійснюється професійний розвиток, має вирішальне значення. Власне тому, на його думку, важко чітко сформулювати елементи ефективної програми професійного розвитку. Навіть програми, які мають схожі цілі та завдання, не завжди будуть однаково успішними (Guskey, 1994).

Науковці також обґрунтовують причини, за яких програми професійного розвитку бувають малоефективними. Харгрівес (1995) вважає, що учителі можуть відхилити знання та уміння, коли: їх нав'язують чи зустрічають у контексті численних та суперечливих інновацій; вчителів виключають із професійного розвитку (за винятком тих, хто залучений до груп планування); професійний розвиток відбувається у формі курсів чи поодиноких семінарів, далеких від мети та контексту роботи педагогів; учителі відчувають себе самотніми і побоюються критики чи надмірної похвали з боку колег. «Причина того, що знання про удосконалення педагогічної діяльності часто неправильно використовуються вчителями, полягає не у тому, що це погані знання (хоча

інколи так воно і є) чи навіть погано подані і розповсюджені знання. Радше, ці знання не спрямовуються на особистість та моральні цілі педагога, а також на середовище, у якому вони працюють» (Hargreaves, 1995, p. 14).

Як засвідчує аналіз вітчизняних та закордонних науково-педагогічних джерел, проблема професійного розвитку вчителів є надзвичайно актуальною на початку XXI ст. Науковці з'ясовують та визначають поняття «професійний розвиток учителів», елементи та компоненти ефективного професійного розвитку, потреби учителів щодо професійного розвитку, етапи кар'єри педагогів, функції та стимули у професійному розвитку, його результати та безпосередній зв'язок із реформуванням шкільної освіти й освіти загалом.

1.2. Історіографія проблеми дослідження

Австралія займає чільне місце серед зарубіжних англомовних країн, таких як Велика Британія, Канада, США, за рівнем розвитку освіти, а також одне із перших місць за індексом розвитку людського потенціалу. В австралійських університетах навчається значна кількість іноземних студентів, тривають наукові дослідження щодо актуальних, глобальних питань сучасного суспільства, зокрема, освіти, успішної підготовки фахівців із різноманітних галузей знань та їхнього навчання впродовж життя. Підготовка вчителів та їхній неперервний професійний розвиток перебувають під посиленою увагою з боку теоретиків та практиків освіти не лише в Австралії, й далеко за її межами. Корешкова (2011) зазначає: «інтеграційний вибір України як орієнтир її державного й культурного поступу зумовлює особливий інтерес до системи вищої освіти високорозвинених країн, наприклад Австралії, де вища освіта – одна з найкращих у світі. Австралія, згідно з документами ЮНЕСКО та ОЕСР, є одним із лідерів надання освітніх послуг іноземним студентам в умовах транснаціоналізації вищої освіти» (с. 1).

Вітчизняні науковці досліджують різноманітні аспекти освіти в Австралії (Бондарчук, 2015; Корешкова, 2011), підготовку фахівців різних галузей в університетах країни (Семенченко, 2013; Слосанська, 2011), початкову підготовку та неперервний професійний розвиток педагогів (Бідюк & Глушок, 2011; Глушок, 2012), роботу з обдарованими учнями (Кириченко, 2013), а також проблеми полікультурної освіти педагогів і освіти корінного населення (Голуб, 2012). Зокрема, Корешкова ретельно вивчає тенденції реформування вищої освіти в Австралії та стверджує, що «вища освіта країни перебуває в стані постійної трансформації, загальний вектор якої скерований на пристосування цілей, змісту й методів навчання до потреб суспільства знань та орієнтований на освіту і науку» (2011, с. 12). Дослідниця також виокремлює чотири головні етапи реформування вищої освіти Австралії: створення ієрархії вищих навчальних закладів (бінарна система вищої освіти, 1965–1970 рр.); утворення об'єднаної національної системи вищої освіти та удосконалення дослідницької діяльності сектору (1970–1990 рр.); активізація експорту вищої освіти, удосконалення системи контролю якості вищої освіти Австралії, створення системи підтримки і розвитку дослідницької діяльності (1990–2000 рр.); створення Агентства з перевірки якості австралійських університетів, зміцнення позицій Австралії на світовому ринку, включення ринкових питань у реформи вищої освіти, створення диференційованого ринку освіти, що базується на системі позик (з 2000 р. й досі) (Корешкова, 2011).

Корешкова також зазначає, що процес реформування вищої освіти в Австралії є чітким, логічним і послідовним. Особливостями цього процесу вважають: активне залучення до освітнього простору; запровадження сучасних навчальних технологій, зокрема дистанційної освіти; підтримання традиційних та розвиток інноваційних методів та форм навчання у вищій освіті. Характерний для Австралії експорт освітніх послуг, що дав змогу осучаснити вищі навчальні заклади країни та вищу освіту загалом, є однією з головних тенденцій реформування вищої освіти країни. Стрімко розвивається

транснаціональне та дистанційне навчання, утворюються міжнародні навчально-освітні комплекси в Австралії (Корешкова, 2011).

Характерною ознакою педагогічної освіти та професійного розвитку учителів в Австралії є полікультурність, урахування інтересів представників усіх національностей та етносів, що проживають в країні, та забезпечення їхнього рівноправного доступу до освіти, збереження та пропагування культури і традицій корінного населення. Питання полікультурної освіти вчителів та підготовка до навчання учнів–представників корінного населення Австралії є предметом зацікавлення, зокрема українських науковців. Голуб (2012) вивчає проблему освіти корінного населення та підготовку вчителів до навчання таких учнів. Дослідниця зазначає, що «уряди штатів і територій Австралії визнають корінних жителів першими австралійцями, які є носіями однієї з найдавніших культур в історії людства і підтримують їх право захищати свою культуру і мову. Австралійські урядовці розробляють цілий ряд програм і стратегій, спрямованих на покращення здоров'я, побутових умов, стану освіти та скорочення рівня безробіття корінних жителів» (Голуб, 2012, с. 104).

Згідно з планом розвитку освіти корінного населення Австралії відбуваються реформи у дошкільній та шкільній освіті. Вони мають на меті: покращення результатів навчальних досягнень усіх учнів завдяки збільшенню доступу до якісної дошкільної освіти; підвищення мовної та математичної грамотності учнів; покращення умов навчання у школах громад, які мають низький соціально-економічний статус; підвищення якості педагогічної освіти; збільшення кількості учнів, які здобувають повну середню освіту. До способів підвищення якості підготовки вчителя до роботи з учнями–представниками корінного населення належать: залучення у школи вчителів–представників корінного населення, зарахування культури і мов аборигенів до навчального плану, співпраця навчальних закладів для якісної освіти таких вчителів, проходження відповідної педагогічної практики, відображення у Національних професійних стандартах вимог щодо вмінь, знань і навичок учителів для задоволення освітніх потреб представників корінного населення, проведення

досліджень мов і культур корінного населення Австралії та ознайомлення шкільних педагогів з результатами цих досліджень (Голуб, 2012).

Проблема полікультурної освіти Австралії надзвичайно актуальна у російській науково-педагогічній думці (Балицкая, 2009; Майорова, 2010). Балицька досліджує питання мультикультурної освіти в Австралії, Канаді та США. Вона зазначає, що «ідеї полікультурної освіти в США, Канаді та Австралії зародились у руслі певних філософських, психологічних, педагогічних, антропологічних концепцій, провідними положеннями яких були ідеї рівності в освіті, демократизації суспільства та освіти, толерантності, сприйняття й розуміння інших культур, діалогу культур, демократизації культурної політики» (Балицкая, 2009, с. 23–24). Особлива роль у реалізації ідей полікультурної освіти належить учителю. Педагогічні ВНЗ погоджуються щодо перспективи підготовки культурно–компетентного спеціаліста, здатного працювати в поліетнічному, мультикультурному суспільстві. Мультикультурна педагогічна освіта ставить певні вимоги перед учителем: знання етнографії, усвідомлення власної ідентичності, подолання етнокультурних стереотипів й упереджень, високі очікування від школярів, вміння інтегрувати ідеї мультикультуралізму у зміст свого навчального предмета, будувати толерантні стосунки з учнями. Балицька вирізняє такі спільні характеристики мультикультурної освіти в Австралії, Канаді та США: відображення ідей етнокультурного розмаїття у навчальних планах і змісті предметів; міждисциплінарний підхід до формування навчальних планів і засвоєння основних понять мультикультурності; підготовка учнів до активної участі в житті суспільства та вирішенні соціальних питань, розвиток критичного і креативного мислення; врахування особливостей культури та стилю мислення учнів; виявлення і засудження расизму; співпраця з батьками та громадою; формування у навчальних закладах клімату взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп (Балицкая, 2009).

Майорова (2010) вивчає тенденції розвитку навчання і виховання корінних народів Австралії та Канади. Дослідниця зазначає, що «державна

політика Канади і Австралії спрямована на взаємне зближення корінного населення з рештою канадського та австралійського соціумів для подальшого перетворення в єдине суспільство зі спільними цілями та інтересами. Вибраний шлях пошуку справедливості, взаємної відповідальності і розділення спільного майбутнього» (Майорова, 2010, с. 18). Тенденції розвитку навчання та виховання дітей корінного походження Австралії та Канади пройшли три етапи: навчання дітей корінних народів у закритих навчальних закладах (місіонерських школах, школах-інтернатах); спроба асимілювати таких дітей з більшістю європейського походження, спільне навчання дітей у школах; визнання права за корінними народами в отриманні освіти, надання спільнотам корінних народів прав на власний саморозвиток, відкриття шкіл для корінного населення (Майорова, 2010).

Шийка (2016a; 2016b) вивчає проблему білінгвальної освіти у контексті полікультурного суспільства Канади. Зокрема, вона зазначає, що «у полікультурному суспільстві двомовна освіта має широкий спектр соціальних, культурних і економічних переваг, забезпечує уникнення культурної та лінгвістичної асиміляції національних меншин, збереження їхньої ідентичності й самобутності, сприяє зменшенню вірогідності поляризації суспільства і соціально-політичних непорозумінь» (Шийка, 2016b, с. 4).

До сфери науково-педагогічних зацікавлень вітчизняних дослідників належить також професійна підготовка педагогів в університетах Австралії та можливості їхнього неперервного професійного розвитку. Зокрема, Глушок (2012) вивчає питання професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії. Дослідниця констатує, що «вища педагогічна освіта в Австралії є багатоступеневою, доступною, різноваріантною». Досвід підготовки відповідних фахівців є цікавим з погляду варіативності програм, розрахованих на різний термін навчання, організації професійної практики, вибору необхідних предметів та плавного переходу від одного етапу навчання до іншого (Глушок, 2012, с. 124).

Слозанська (2011) досліджує австралійський досвід підготовки соціальних працівників та виокремлює такі особливості цього процесу: діагностика професійної придатності абітурієнтів, різнорівневність соціальної освіти, наявність чотирьох типів освітнього рівня бакалавра (базового, з відзнакою, інтенсивного та комбінованого), можливість вибору напряму підготовки у магістратурі та докторантурі – дослідницького та професійного (с. 16). Водночас, Клос (2013) вивчає практичну складову професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності.

Семенченко (2013) вивчає професійну підготовку майбутніх учителів-філологів в університетах Австралії. Дослідниця зазначає, що «у процесі становлення й розвитку педагогічної освіти в Австралії відбулася трансформація мети підготовки майбутніх учителів-філологів: від забезпечення суспільства професійними вчителями на першому етапі до підготовки полікультурних учителів-філологів на сучасному етапі; зміна завдань: від передачі майбутнім учителям відповідного обсягу інформації з певних дисциплін та формування у вчителів умінь щодо дидактичної підготовки матеріалу для викладання до формування у майбутніх учителів міжкультурної та міждисциплінарної компетентностей» (Семенченко, 2013, с. 66).

Українські науковці зосереджують свою увагу на вивченні прогресивного австралійського досвіду щодо підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Кириченко (2013) досліджує організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії. Аналізуючи питання підвищення професійної кваліфікації педагогів для роботи з обдарованими дітьми в Австралії, дослідниця зазначає, що «успішна реалізація програм Австралійського Союзу «Учитель XXI століття» та «Кваліфікований викладач» стала важливим етапом у становленні цілісної національної системи підтримки освіти обдарованих учнів» (Кириченко, 2013, с. 309). Проблемам освіти обдарованих учнів та підготовки педагогів до роботи з ними присвячені курси початкової та післядипломної освіти вчителів в Австралії (Кириченко, 2013).

До кола зацікавлень вітчизняних науковців також належать й інші аспекти професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. Зокрема, Костіна (2015b) вивчає організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії. Дослідниця констатує, що професійний розвиток учителів середніх шкіл Австралії визначається підтримкою на різних рівнях, про що свідчать наукові праці і документи державних (урядових) та недержавних (професійних) освітніх асоціацій Австралії. Науковець зазначає, що «ключовим важелем розвитку й успішності учнів у більшості документів проголошено вчителя, який має універсальний доступ до різноманітних можливостей професійного розвитку» (Костіна, 2015b, с. 201).

Аналізуючи імплементацію стратегічної місії професійних організацій Австралії в контексті професійного розвитку вчителя середньої школи, Костіна робить висновок, що «професійні асоціації Австралії відіграють важливу роль у збагаченні та вдосконаленні якості навчання, надають цінну підтримку в розробці навчальних програм і планів, лідерстві в освіті й розвитку школи в цілому» (2015a, с. 298).

Серед наукових зацікавлень зарубіжних дослідників чільне місце займає питання професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. Предметом досліджень зарубіжних науковців є різноманітні аспекти професійного розвитку педагогів, зокрема ефективна початкова педагогічна освіта, проблеми переходу від теорії до практики викладання, характеристики програм професійного розвитку, розроблення стандартів педагогічної професії, традиційні та інноваційні методи і форми професійного розвитку, професійний розвиток викладачів вищої школи та лідерів у професії. Результати цих досліджень публікують у періодичних виданнях (*Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *Australian Journal of Teacher Education*, *Educational Researcher*, *Teaching and Teacher Education*), матеріалах конференцій, монографіях, підручниках, доповідях урядових та професійних асоціацій Австралії, доповідях міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ООН.

Завдяки аналізу тематики статей «Австралійського педагогічного журналу» (*англ.* Australian Journal of Teacher Education) можемо констатувати, що проблемам професійного розвитку присвячені праці практично у кожному номері видання за останнє десятиліття, яке публікується щомісяця з 2007 року. Перший випуск побачив світ 1976 року у кількості двох номерів на рік, що містили 4–5 статей. Сьогодні це видання є другим за рейтингом із 32-х австралійських педагогічних видань.

Доцільно розглянути публікації в «Австралійському педагогічному журналі» стосовно різних аспектів професійного розвитку за останні 20 років. Бейкер (Baker), Скот (Scott), Шоуерс (Showers) зосереджують свою увагу на професійному розвитку вчителів-початківців, вивченні специфіки поєднання педагогічної теорії і практики на етапі переходу від початкової професійної підготовки в університеті до педагогічної діяльності у школі (1997). Постійним випробуванням для початкової освіти вчителів є формування чіткого зв'язку між теорією та подальшою практикою. Дослідники вивчають вплив відповідно розробленої навчальної моделі на введення складних навчальних стратегій у практику вчителів-початківців. Спостерігали група із 30-ти випускників протягом першого року вчителювання із повним навантаженням з метою визначення частоти і відповідності використання двох складних навчальних стратегій: концептуальних знання та індуктивного мислення. Хоча лише 10% практикуючих учителів втілюють нові знання в активну навчальну практику без підтримки колективу, вчителі-початківці першого року із цієї групи досягли рівня використання у 40% та 27%, відповідно, по кожній зі стратегій. Студенти стверджували, що завдячують своїм успіхам у впровадженні складних навчальних моделей в активну практику викладання навчальній програмі університету (Baker, Scott & Showers, 1997, p.1).

Аналізуючи проблеми формування неперервного зв'язку між початковою підготовкою і педагогічною діяльністю вчителів-початківців, австралійські дослідники резюмують, що інвестиції у плані навчання повністю себе окупили. Ретельно продуманий курс навчання, у якому зробили наголос на проблемах

формування неперервного зв'язку в програмах професійної підготовки, дав результат у коефіцієнтах передачі у 40% та 27%, відповідно, до двох складних моделей навчання. Після певної кількості часу, присвяченого практиці-спостереженню з обговоренням моделей протягом навчання, вчителі-початківці краще зрозуміли природу проблеми зв'язку знань і забезпечили собі моделі поведінки, що є типовими для вчителів в умовах навчання-спостереження (наприклад, продовжувати практику навіть на ранніх важких етапах; навчати учнів тому, як відповідати на моделі; поглиблення знань у процесі розробки складніших уроків). Репрезентативні коментарі, що їх висловили австралійські вчителі-початківці, також підтримують цю теорію (Baker, Scott & Showers, 1997, p. 5).

Втілення складних моделей навчання є важким навіть для досвідчених учителів, і вчителі-початківці часто підпадають під вплив таких колег, які не ознайомлені чи не опанували тих знань, що вчителі-початківці намагаються практикувати. Спроба оминати складні моделі навчання на початку вчительської практики є значною, коли досвідчені колеги молодих вчителів радять «дотримуватись основ». Під час проведення цього дослідження автори з'ясували, що випускники справді зацікавлені у підтриманні такого навчального досвіду. Вони підтримували зв'язок із членами своїх груп телефоном та через електронну пошту, ініціювали спільне планування та обмін уроками зі своїми колегами. Ця розробка у поєднанні з успіхом першої навчальної програми із формування передачі на робочі місця навичок, отриманих в університеті, зумовила запланований перегляд програми підготовки вчителів: по-перше, зменшення кількості моделей викладання за семестр і, отже, збільшення кількості практики, яку студенти можуть мати, використовуючи кожну модель; по-друге, використання формату спільної команди для планування та розроблення уроків. Ці зміни покликані зменшити дискомфорт, який певні кандидати, зрештою, відчували протягом першого року викладання, та забезпечити їх «банком» уроків для використання у їхніх перших навчальних завданнях (Baker, Scott & Showers, 1997, p. 5–6).

Заходами щодо підтримки випускників протягом першого року викладання є такі: розроблення комп'ютерної мережі для поширення планів уроків серед випускників, встановлення мережі електронної пошти для полегшення обговорення проблем та їхнього вирішення, а також щойно розроблених уроків. Початковий успіх цієї програми спричинив додаткові зміни у навчанні та розвитку програм підтримки для випускників, коли вони розпочинають кар'єру вчителя. Дослідження цих змін дає змогу визначити, чи початкова програма підготовки вчителя може насправді моделювати підтримку навчання-спостереження на робочому місці. Бейкер та його колеги стверджують, що «університетські програми, що випускають вчителів, які можуть втілювати на практиці зміст свого навчання, зроблять більший внесок, ніж кваліфіковані вчителі національних шкіл. Такі програми будуть навчати та тренувати вчителів, які можуть брати цілковиту участь у роботі школи, яка самооновлюється» (Baker, Scott & Showers, 1997, p. 6).

На сторінках Австралійського педагогічного журналу кінця 90-х років ХХ ст. знаходимо публікації, присвячені програмам професійного розвитку менторів для учителів-початківців. Зокрема, Муррей (Murray), Мітчел (Mitchell) та Доббінс (Dobbins) ретельно досліджують переваги для менторів у австралійській програмі Університету Чарльза Стурта (1998). Менторські програми для учителів-початківців започаткували у відповідь на проблеми, з якими вони зіштовхувались, розпочинаючи професійну практику після закінчення педагогічного ВНЗ. Із поширенням менторських програм предметом наукових зацікавлень стали переваги цих програм як для менторів, так і для учителів-початківців. На основі аналізу науково-педагогічних джерел австралійські науковці називають такі переваги для менторів: заохочення до рефлексії; знання, переконання та практика; розвиток таких навичок, як слухання; спостереження та консультування; стимулювання педагогів, передусім тих, які можуть переживати кризу середини кар'єри; визнання та схвалення роботи досвідчених педагогів, підвищення їхньої самооцінки через досвід сприяння розвитку інших (Murray, Mitchell & Dobbins, 1998).

Австралійські дослідники на основі аналізу роботи та письмових звітів менторів, які брали участь у програмі Університету Чарльза Стурта, окреслюють головні переваги для менторів. Дві третини респондентів зазначило, що менторство заохочує педагогів до переосмислення власних знань, переконань та практики як основна із переваг. Другою найчастіше озвученою перевагою менторства є те, що ментори поглиблюють свої знання чи розширюють практику завдяки участі в таких програмах. Декілька менторів наголосило, що вони отримали важливу інформацію із кваліфікаційної характеристики, яку використовували як основу для спільного планування, огляду та оцінювання з боку учителя-початківця і ментора. І лише четверта частина респондентів зазначила досвід відновлення як перевагу, яку часто згадують прихильники програм для менторів. Така ж частина менторів наголосила, що вони отримали чи покращили певні навички у результаті участі в програмі (розподіл часу, навички спілкування, спостереження, написання звітів та супервізорства). Також ментори зазначили краще розуміння проблем, що виникають у вчителів-початківців. І лише один із опитаних педагогів чітко вказав, що менторська програма дала йому змогу відчути задоволення від допомоги іншим. Також лише один учитель зазначив, що менторство дало йому відчуття впевненості у власній професійній компетентності (Murray, Mitchell & Dobbins, 1998).

Очевидні переваги менторської програми Університету Чарльза Стурта схожі із зазначеними в американських дослідженнях. Вони доводять, що менторські програми для учителів-початківців є важливою формою професійного розвитку педагогів-менторів у межах школи. Зокрема, обов'язки, які покладають на менторів, заохочують педагогів до переосмислення власних педагогічних переконань та практики. Отож, менторство є важливим засобом мотивації до рефлексивної, критичної практики, яку широко визнано як важливий елемент ефективного викладання. Проте, як зазначають австралійські дослідники, важливою умовою ефективною менторської програми є попередня підготовка педагогів до цієї ролі (Murray, Mitchell & Dobbins, 1998).

Філліпс (Phillips) аналізує неперервний професійний розвиток як важливий компонент якісної педагогічної діяльності (2008). Науковець стверджує, що «професійний розвиток є надзвичайно важливим для покращення та підтримання якості педагогічної діяльності, що має безпосередній вплив на роботу в класі. Чинниками, які впливають на успіх професійного розвитку, є можливості для запровадження змін у педагогічній діяльності, значення та розуміння принципів навчання дорослих, відповідність дисципліні викладання, ефективне менторство і доречність запропонованого матеріалу. Професійний розвиток відіграє важливу роль у реформуванні школи та менторських програмах, зокрема у процесі введення в професію нових учителів, а також може збільшити переваги від обміну досвідом між поколіннями» (Phillips, 2008, p. 37).

Публікації в Австралійському педагогічному журналі за 2014–2016 рр. стосовно проблем професійного розвитку педагогів дають змогу пересвідчитись у тому, що це питання і надалі надзвичайно актуальне. Однак науковці акцентують свою увагу не на аналізі необхідності та важливості професійного розвитку, вивченні зарубіжного досвіду його реалізації. Предметом останніх досліджень з питань професійного розвитку є особливості реалізації програм професійного розвитку вчителів у Австралії, вплив таких програм на результати успішності учнів та практики педагогів, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій і посилена увага до проблем навчання корінного населення країни.

Престрідж (Prestridge) ретельно вивчає професійний розвиток педагогів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, ведення рефлексивних блогів з метою сприяння запровадженню педагогічних змін (2014). Дослідниця аналізує дескриптивну, діалогічну та критичну рефлексії на прикладах блогів, які ведуть учителі у межах програми професійного розвитку із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Престрідж зазначає, що професійний розвиток із використанням ІКТ повинен змінити підхід від «переоснащення», що зосереджується на удосконаленні навичок

учителів у користуванні найновішим програмним забезпеченням чи технічними засобами, до надання педагогам можливості «прикипіти серцем і душею» до ІКТ (Prestridge, 2014, p. 70).

Цей глибший, складніший підхід до використання інформаційно-комунікаційних технологій та залучення до професійного розвитку, пов'язаного з ними, має на меті: зосередження на питаннях педагогіки і дисципліни викладання, а не на технічних навичках; формування впевненості педагогів у змінах, а не на видимості компетентності; розвиток метакогнітивних навичок учителів та філософське переосмислення використання ІКТ у навчанні. Рефлексія є важливою для педагогічної діяльності тому, що завдяки їй відбувається переосмислення практики та вдосконалення викладання. А письмова рефлексія є головним процесом залучення до ґрунтовного професійного розвитку, пов'язаного з інформаційно-комунікаційними технологіями (Prestridge, 2014).

Крейвен (Craven), Єнг (Yeung) та Хан (Han) вивчають питання значення професійного розвитку і консультантів з освіти корінного населення для педагогічної діяльності австралійських учителів, пов'язаної із навчанням корінних жителів (2014). Освіта корінного населення буде успішною, якщо вчителі навчатися спрямовувати навчальний процес у культурно відповідне русло для учнів–представників корінного населення. Культурно-відповідний навчальний процес характеризується залученням цінностей, історії та побуту корінного населення у викладання, чого можна досягти, враховуючи відповідний зміст у навчальні програми та завдяки консультаціям із представниками корінного населення щодо втілення цих ідей. В Австралії для того, щоб навчання відповідало потребам учнів–представників корінного населення, є необхідність у професійному розвитку щодо культурно-відповідних методів та стратегій викладання для учителів, які не є представниками корінного населення. У школах також працюють консультанти із питань освіти корінного населення. Департамент освіти та спільнот Нового Південного Уельсу запровадив програму, згідно з якою консультантів із освіти

корінного населення розподіляють у різні регіони штату. Дослідники вивчають цей досвід та вплив такого професійного розвитку на стратегії викладання (інтеграційне навчання, зв'язок зі спільнотою, культурне збагачення), власні педагогічні переконання та залучення до навчання учнів–представників корінного населення. Науковці роблять висновок про те, що професійний розвиток, пов'язаний із освітою корінного населення, значною мірою впливає на перелічені вище показники, однак наявність консультантів з освіти корінного населення не завжди корисна у плані залучення учнів–представників корінного населення до навчання (Craven, Yeung & Han, 2014).

Саундерс (Saunders) аналізує питання ефективності професійного розвитку вчителів, що ґрунтується на дослідженні, на основі вивчення чотирирічної програми системних змін за допомогою змішаного методу (2014). Дослідниця зазначає, що процес здійснення професійних змін є багатограним. Досліджувати його необхідно на основі складної природи змін як особистого, емоційного, біхевіористичного та динамічного процесу, який відбувається протягом певного часу і в межах конкретного контексту чи системи (Saunders, 2014, p. 168).

Програма професійного розвитку під назвою «Навчальний інтелект» (*англ.* Instructional Intelligence) є предметом дослідження Саундерс. Її розробив науковець Беннетт (Bennett) у галузі теорії навчання та на основі практичного досвіду тридцяти шести років викладання, досліджень і роботи з учителями. Беннетт описує навчальний інтелект як точку, у якій перетинаються мистецтво і наука навчання. «Навчальний інтелект» має на меті поєднати навчальну програму, оцінювання, знання про те, як навчаються учні, навички, тактику та стратегії навчання, а також теорії змін. Описуючи науку як компонент «Навчального інтелекту», Беннетт розглядає її як спосіб, за допомогою якого вчителі звертаються до досліджень стосовно впливу використання різних методів викладання на навчання учнів, активно застосовуючи та поєднуючи різноманітні методи викладання для створення потужного навчального середовища для учнів. Мистецтво – це креативні та індивідуальні способи

використання різноманітних навчальних методів учителями, які б відповідали різним групам учнів (Saunders, 2014).

«Навчальний інтелект» охоплює більше, ніж просто нагромадження учителями широкого вибору навчальних методів, оскільки удосконалення навичок і набуття нових умінь потребує часу та практики. Головним завданням програми є допомогти учителям краще зрозуміти та ефективно реагувати на освітні зміни, що і відображено у плануванні та впровадженні цієї програми у Західній Австралії. Програма ґрунтується на дослідженні та теорії освітніх змін й ефективному розвитку персоналу. Зміни відбуваються протягом тривалого часу і тоді, коли люди працюють у командах, мають можливості практикувати та розмірковувати над своїми успіхами, а також отримувати конструктивний зворотний зв'язок і коучинг (Saunders, 2014).

Саундерс (2014) робить висновок, що учителі змінили свою педагогічну діяльність у результаті участі у програмі професійного розвитку та впроваджують інновації на високому рівні. Отже, що зміст програми був актуальним, а її планування та впровадження відповідало потребам педагогів і середовищу, в якому вони працювали (Saunders, 2014, p. 177).

Пропонуємо проаналізувати також монографії австралійських науковців щодо проблеми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл. Мак-Дональд (McDonald) із Технологічного університету Квінсленда ретельно аналізує модель професійного розвитку вчителів, що ґрунтується на принципах вивчення уроку (2009). Дослідниця зазначає: «професійний розвиток для учителів є необхідною умовою удосконалення практики викладання та покращення результатів навчання учнів». Науковець також вважає, що «викладання – це динамічна професія, яка потребує не лише розвитку професійної ідентичності, а й формування професійних знань і практики через неперервне професійне навчання» (McDonald, 2009, p. 6–7).

Мак-Дональд, працюючи також консультантом з питань освіти, до обов'язків яких належало розроблення та впровадження програм професійного розвитку, зосередила своє дослідження на обґрунтуванні ефективної моделі

професійного розвитку. Дослідниця вивчає зв'язок між цілями професійного розвитку, зокрема, поглиблення знань учителів, удосконалення практики педагогів та покращення результатів навчання учнів. У дослідженні обґрунтовано особливості професійного зростання педагогів, які брали участь у моделі професійного розвитку на основі принципів вивчення уроку. Науковець демонструє емпіричні та якісні показники з метою встановлення зв'язку між знаннями, практикою учителів і результатами навчання учнів (McDonald, 2009).

Знання учителів у дослідженні Мак-Дональд – це математичні знання, а також знання методики викладання цієї дисципліни. Результати навчання учнів – це результати успішності, ставлення та поведінки. Дослідження проводили на базі однієї школи впродовж 2007 року, у ньому брали участь п'ять учителів, приблизно 160 учнів 6–9-х класів. Модель професійного розвитку на основі принципів вивчення уроку забезпечила педагогів тривалим рефлексивним навчанням на робочому місці. Головною сферою для професійного розвитку були стратегії залучення різних методів розв'язання сформульованих математичних задач. Дослідницею зібрано дані до і після педагогічного експерименту на основі анкет, тестів, інтерв'ю, а також спостережень і нотаток науковця. Ці джерела доводять, що знання предмета та методики його викладання удосконалились у педагогів–учасників експерименту, практика учителів змінилась у позитивний бік, а учні здебільшого продемонстрували покращені навчальні результати. Позитивні зміни у практиці вчителів, описані у цьому дослідженні, продемонстрували переваги використання збалансованої педагогічної практики, на відміну від поляризації до традиційної педагогіки чи сучасної педагогічної практики. Покращення результатів навчання учнів відображено у досягненні успішності на вихідному тестуванні, порівняно з вхідним контролем. Ефективність моделі професійного розвитку на основі принципів вивчення уроку у цьому дослідженні визначали за допомогою використання п'яти рівнів оцінювання професійного розвитку Гаскі, що відображено у додатку Б (McDonald, 2009).

Наголосимо, що оцінювання та аналіз результатів професійного розвитку є надзвичайно важливими. Гаскі (2002) зауважує, що використання системного збору та аналізу інформації як ключового компонента програм професійного розвитку значно збільшує їхню результативність.

Вважаємо за доцільне проаналізувати докладніше модель професійного розвитку педагогів, в основу якої покладено принципи вивчення уроку. Вивчення уроку – це ретельний та добре задокументований спосіб дослідження практики вчителів. Це процес педагогічного вдосконалення, головним компонентом якого є дослідницький урок. Дослідницькі уроки є автентичними уроками, що мають певні особливості. Вони спільно сплановані, зосереджені на конкретній заздалегідь визначеній меті, їх спостерігають інші учителі, записують та обговорюють. Головними елементами моделі професійного розвитку, описаної у праці Мак-Дональд, є власне викладання у школі та формування здатності вчителів продовжувати розвиватись та удосконалюватись в умовах запланованого професійного розвитку та колегіальної підтримки. Також важливим компонентом цієї моделі є формування спільної мови, якою учителі-учасники могли спілкуватися один із одним та із дослідником про детальні аспекти своєї практики. Ця мова полегшувала експериментування із новими методами, сприяла використанню колегіального підходу до планування та впровадження дослідницьких уроків. Використання спільної мови для професійного діалогу з метою створення нових знань є основою теорії соціального конструктивізму, на якій ґрунтується дослідження Мак-Дональд. Це також гарантувало, що професійні бар'єри між педагогами-учасниками та дослідником були мінімальними. Обговорення між учителями сприяли тлумаченню того, що відбувалось на уроках і якою є бажана практика. Таким чином, модель професійного розвитку на основі принципів вивчення уроку мала вирішальне значення для успішного вдосконалення практики учителів у цьому дослідженні (McDonald, 2009).

Отже, на основі аналізу науково-педагогічних джерел можемо зробити висновок, що проблема професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл

Австралії є предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Вітчизняні науковці аналізують окремі аспекти професійного розвитку педагогів, зокрема, питання реформування вищої освіти Австралії та переходу до транснаціональної освіти, полікультурну складову професійного розвитку вчителів, професійну підготовку вчителів в університетах Австралії, розвиток педагогічної освіти країни, а також стратегії професійного розвитку педагогів. Зарубіжні науковці зосереджують свою увагу на ретельному аналізі уже чинних програм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, вивчаючи їхні переваги та недоліки, досліджуючи ефективність та потенціал до змін окремих методів та форм професійного розвитку.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії як науково-педагогічна проблема» висвітлено результати аналізу базових понять і категорій професійного розвитку учителів загальноосвітніх шкіл та історіографію проблеми дослідження.

З'ясовано, що професійний розвиток учителів є актуальною науково-педагогічною проблемою. Проаналізовано підходи низки українських та зарубіжних науковців до визначення терміна «професійний розвиток учителів». З'ясовано, що професійний розвиток реалізується на основі гуманістичного, акмеологічного, особистісного, діяльнісного, змістового та інструментального підходів, а також системного, структурно-функціонального, аксіологічного, андрагогічного, інтеркультурного, компетентнісного та конструктивістського.

Подано авторське визначення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл як неперервного процесу поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителя і триває впродовж усієї

фахової діяльності педагога. Його метою є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом.

Проаналізовано функції професійного розвитку (розширення, відновлення, зростання), а також стимули до професійного розвитку (особистий, системний).

Досліджено етапи розвитку феномену і трактування поняття «професійний розвиток», визначені австралійськими науковцями Гранді та Робінсон: I етап (1960–1970 рр. – післядипломна освіта як професійний розвиток), II етап (1980-ті роки – школа як місце професійного розвитку, інтерес до освітньої реформи), III етап (1990-ті роки – професійний розвиток як компонент трудових домовленостей, а не особистих рішень учителів).

Проаналізовано найпоширеніші класифікації етапів розвитку кар'єри вчителів (Макліна та Мак-Кензі, Хубермана), а також інші чинники, які впливають на професійне зростання педагогів (біографія, попередній досвід тощо).

Доведено, що професійний розвиток і освітні реформи є взаємоз'язаними, а покращення результатів навчання учнів залежить відефективного та відповідного професійного розвитку. Проаналізовано принципи високоефективного професійного розвитку, який відповідає потребам педагогів, на основі положень зарубіжних дослідників (Хоулі, Валлі, Кларке, Елмора). Наголошено, що професійний розвиток ґрунтується на засадах неперервності освіти, а створення необхідних умов для професійного розвитку вчителів є одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ.

З'ясовано, що професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії є предметом наукового інтересу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Предметом досліджень вітчизняних науковців є тенденції реформування вищої освіти Австралії, полікультурна освіта австралійських учителів, професійна підготовка учителів в університетах Австралії та розвиток педагогічної освіти в Австралії, підготовка педагогів до роботи з обдарованими

дітьми, а також організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

Доведено, що професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії є зоною посиленого наукового зацікавлення зарубіжних дослідників, що засвідчує низка публікацій у провідних зарубіжних педагогічних виданнях. З'ясовано, що зарубіжні дослідники ретельно вивчають такі аспекти проблеми професійного розвитку педагогів, як ефективна початкова педагогічна освіта, плавний перехід від теорії до практики викладання, особливості реалізації програм професійного розвитку, впровадження інноваційних методів та форм професійного розвитку, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, посилена увага до проблем навчання корінного населення Австралії.

Зарубіжні науковці досліджують переваги та недоліки програм професійного розвитку, вивчають відгуки учителів та учнів, а також практичне значення цих програм безпосередньо для педагогів у плані поглиблення їхніх знань, удосконалення практики і покращення результатів навчання учнів.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Яремко (2016а, 2016б, 2017а, 2017б).

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ У НОРМАТИВНО-ПРАВОВОМУ ДИСКУРСІ

У другому розділі «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії у нормативно-правовому дискурсі» розглянуто професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії крізь призму нормативно-правової документації та еволюцію стандартів професійного розвитку вчителів.

2.1. Нормативно-правова база професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії

В англomовних країнах, зокрема в Австралії, освіта і наука є ключовими рушіями прогресу нації, процвітання та добробуту її громадян. В освіту вкладають значні інвестиції, відбувається реформування дошкільної, шкільної та вищої освіти країни. «Як нація Австралія вважає, що освіта відіграє основну роль у побудові демократичного, рівноправного та справедливого суспільства, суспільства, яке є процвітаючим, згуртованим та культурно різноманітним і яке цінує культуру корінного населення Австралії як невід'ємну частину історії нації, її теперішнього й майбутнього» (Ministerial Council on Education, 2008, p. 4). Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії є важливою умовою якісної педагогічної діяльності, покращення результатів навчання всіх учнів та вдосконалення школи загалом. «Якісні результати навчання учнів залежать від кваліфікованих учителів, які самі навчаються упродовж життя» (New South Wales Department of Education, 2005, c. 280).

Уряди штатів і територій Австралії, професійні організації та асоціації, викладачі вищої школи, учителі державних, приватних і католицьких шкіл Австралії, батьки та учні, а також усі небайдужі громадяни беруть активну

участь у формуванні політики у галузі освіти, її місії та завдань у сучасному суспільстві. Про це свідчать численні декларації, доповіді, звіти та програмні документи щодо цілей і завдань освіти у XXI столітті, якості викладання у школах та важливої ролі педагогів в удосконаленні школи і вихованні свідомих освічених громадян. До таких програмних документів належать, зокрема, «Мельбурнська декларація щодо навчальних цілей для молодих австралійців» (*англ.* Melbourne Declaration on the Educational Goals for Young Australians, 2008), Аделаїдська декларація «Національні завдання для школи у XXI столітті» (*англ.* The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century, 1999), «План для державних шкіл» (*англ.* Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victorian Government School System, 2003), «Вчителі для XXI століття» (*англ.* – Teachers for the 21st Century: Making the Difference, 2000), «Вчителі для майбутнього» (*англ.* Teachers for the Future, 2004), «Доповідь про консультації щодо майбутніх напрямків державної освіти та навчання» (*англ.* Report of the consultation on future directions for public education and training. “One size doesn’t fit all”, 2005).

Розглянемо докладніше «Мельбурнську декларацію щодо навчальних цілей для молодих австралійців» (*англ.* Melbourne Declaration on the Educational Goals for Young Australians), прийняту всіма міністрами освіти штатів та територій Австралії у грудні 2008 року. У декларації визначено місце та роль освіти у житті молодих австралійців, навчальні цілі, а також способи досягнення цих цілей. У преамбулі декларації автори аналізують контекст, у якому розвивається сучасна освіта Австралії та її важливість для країни (Ministerial Council on Education, 2008).

У XXI ст. спроможність Австралії забезпечити високий рівень життя залежить від здатності громадян бути конкурентоспроможними в глобальній економіці знань та інновацій. Освіта озброює молодь знаннями, розумінням, навичками та цінностями для того, щоб скористатися можливостями та з упевненістю подолати випробування цієї епохи. Школи відіграють надзвичайно важливу роль у сприянні інтелектуальному, фізичному, соціальному,

емоційному, моральному, духовному та естетичному розвитку і у забезпеченні добробуту молодих австралійців, а також у подальшому економічному процвітанні нації і соціальній згуртованості. Школи розділяють цю відповідальність із учнями, батьками, опікунами, сім'ями, громадськістю, бізнесом та іншими освітніми закладами. У Мельбурнській декларації беруть до уваги основні зміни у світі, які ставлять нові вимоги перед австралійською освітою (Ministerial Council on Education, 2008).

За останнє десятиліття значно збільшилася глобальна інтеграція та міжнародна мобільність, у результаті чого з'явилися нові можливості для австралійців. Це посилює необхідність навчати правильному розумінню та повазі до соціального, культурного і релігійного різноманіття, а також виховувати відчуття глобального громадянства. Індія, Китай та інші азійські держави розвиваються і збільшується їхній вплив у світі. Австралійці повинні бути обізнаними зі специфікою цих країн, формуючи міцні зв'язки із ними. Глобалізація та технічний прогрес висувають більші вимоги до освіти та професійної кваліфікації в Австралії, а суть роботи, яка є доступною для молодих австралійців, змінюється швидше, ніж будь-коли. Сьогодні світ потребує висококваліфікованих працівників, люди з університетською чи професійно-технічною освітою отримують більшу оплату праці, ніж лише зі шкільною. З метою максимізації своїх можливостей для здорового, продуктивного та заможного майбутнього молодь Австралії необхідно заохочувати не лише отримати середню освіту, а й продовжити подальше навчання (Ministerial Council on Education, 2008).

Складні проблеми із навколишнім середовищем, негаразди соціального та економічного характеру, такі як зміна клімату, що поширюються поза державними кордонами, створюють безпрецедентні виклики і вимагають від країн спільної роботи у новий спосіб. Відповісти на ці виклики австралійцям допоможе вміння оперувати науковими поняттями і принципами, а також здатність розв'язувати проблеми, застосовуючи нові креативні способи. Швидкий і тривалий прогрес у сфері інформаційно-комунікаційних технологій

змінює спосіб, за допомогою якого люди діляться, використовують, удосконалюють та обробляють інформацію. У такий час молоді необхідно досконало володіти інформаційно-комунікаційними технологіями. Школи уже використовують ці технології у навчанні, однак існує потреба значно підвищити їхню ефективність протягом наступного десятиліття (Ministerial Council on Education, 2008).

В Австралії сформована високоякісна шкільна система світового класу, яка дає позитивні результати, порівняно з іншими країнами-членами Організації економічної співпраці і розвитку. У міжнародному порівняльному аналізі навчальних результатів 15-річних учнів програми міжнародного оцінювання Організації економічної співпраці і розвитку Австралія 2006 року потрапила у топ-десятку країн із трьох навчальних дисциплін, які оцінювали. Протягом наступного десятиліття в Австралії планують покращити результати навчання усіх молодих австралійців і стати однією із найкращих світових освітніх систем (Ministerial Council on Education, 2008).

Незважаючи на прагнення дотримуватись принципу справедливості та досконалості, залишається декілька проблем, які в австралійській шкільній освіті варто вирішити. По-перше, Австралія ще не покращила результатів навчання для багатьох корінних австралійців, і виконання цього завдання вважатимуть ключовим пріоритетом протягом наступного десятиліття. По-друге, порівняно із найрезультативнішими світовими шкільними системами, австралійські учні з сімей із низьким соціально-економічним становищем недостатньо представлені серед учнів із високим рівнем успішності, а значною мірою представлені серед учнів із низьким рівнем успішності. По-третє, існують перспективи для покращень в австралійській системі 12-річної шкільної освіти (Ministerial Council on Education, 2008).

У Мельбурнській декларації також проголошено, що грамотність, уміння рахувати та знання основних дисциплін покладені в основу шкільної освіти для молодих австралійців. Школа покликана підтримувати розвиток навичок у таких сферах, як соціальна взаємодія, міждисциплінарне мислення і

використання цифрових технологій, що є важливим для професій у XXI ст. Разом із знаннями та навичками школа покликана розвивати у молоді національні цінності демократії, рівності та справедливості, а також особисті цінності, такі як чесність, гнучкість і повага до інших (Ministerial Council on Education, 2008).

Покращення навчальних результатів для усіх молодих австралійців є основою для соціального та економічного процвітання нації та спонукатиме молодь до повноцінного, продуктивного та відповідального життя. Отож, молоді австралійці є головним суб'єктом, якому, відповідно до Мельбурнської декларації, необхідно досягти визначених освітніх цілей. Усі австралійські уряди співпрацюють зі шкільними секторами та ширшою громадськістю з метою досягнення навчальних цілей для молодих австралійців. Навчальні цілі, визначені у Мельбурнській декларації, та засоби їхнього досягнення подано у табл.2.1.

Таблиця 2.1

Мельбурнська декларація про навчальні цілі для молодих австралійців та засоби їхнього досягнення

Цілі	Засоби їхнього досягнення
1. Австралійська школа сприяє досягненню справедливості та досконалості. 2. Усі молоді австралійці стануть: – успішними учнями; – впевненими та креативними особистостями; – активними та поінформованими громадянами	а) формування міцного партнерства; б) підтримка якісного викладання та шкільного лідерства; в) удосконалення освіти у період раннього дитинства; г) покращення розвитку освіти для учнів середнього шкільного віку; ґ) підтримка старших школярів та їхнього переходу до подальшого навчання; д) сприяння формуванню навчальної програми та оцінювання світового рівня; е) покращення навчальних результатів для учнів-представників корінного населення та учнів з неблагополучних сімей, передусім із сімей з низьким соціально-економічним рівнем; є) посилення звітності та прозорості

Розглянемо докладніше навчальні цілі Мельбурнської декларації та елементи, які вони охоплюють.

Ціль 1: Австралійська школа сприяє досягненню справедливості та досконалості. Австралійські уряди та усі шкільні сектори зобов'язані:

- забезпечити всіх учнів навчальними можливостями у школах, які є вільними від дискримінації на основі статі, мови, сексуальної орієнтації, культури, етнічної приналежності, релігії, здоров'я чи особливих потреб, соціально-економічного рівня чи географічного розташування;
- гарантувати, що в основу роботи школи покладено знання про місцеву культуру та досвід учнів–представників корінного населення як основу для навчання, а також співпраця із місцевими спільнотами стосовно усіх аспектів навчального процесу, включно із метою сприяти очікуванню високих навчальних результатів від учнів–представників корінного населення;
- гарантувати, що навчальні результати учнів–представників корінного населення покращаться і відповідатимуть результатам інших учнів;
- гарантувати, що соціально-економічна неблагополучність перестане бути значною детермінантою навчальних результатів;
- зменшити вплив інших джерел неблагополучності, таких як інвалідність, бездомність, статус біженця та географічна віддаленість;
- гарантувати, що навчання у школі сприятиме формуванню соціально згуртованого суспільства, яке поважає і схвалює культурну, соціальну та релігійну різноманітність;
- заохочувати батьків, опікунів, сім'ї, ширшу спільноту та самих молодих людей підтримувати високі очікування від їхніх навчальних результатів;
- пропагувати культуру досконалості в усіх школах, підтримуючи їх у забезпеченні захоплюючого та стимулюючого навчального досвіду та можливостей, які даватимуть змогу усім учням виявити і використати їхні таланти й хист;
- сприяти особистісному навчанню, що має на меті реалізувати різноманітні здібності кожного молодого австралійця (Ministerial Council on Education, 2008).

Ціль 2. Усі молоді австралійці стануть успішними учнями, впевненими та креативними особистостями, активними та поінформованими громадянами.

Успішні учні розвивають свою здатність до навчання і відіграють активну роль у власному навчанні; мають необхідні навички із грамотності та математики, є креативними і продуктивними користувачами технологій, передусім інформаційно-комунікаційних, як основи для успіху в усіх сферах навчання; здатні глибоко та логічно мислити, отримувати та відповідно оцінювати інформацію у результаті вивчення фундаментальних дисциплін; є креативними, новаторськими й винахідливими, здатними розв'язувати проблеми способами, які спираються на комплекс дисциплін; здатні планувати діяльність незалежно, співпрацювати, працювати в команді обмінюватися ідеями; здатні розуміти світ і розмірковувати про те, як він влаштований; є на шляху до тривалого успіху у подальшій освіті, навчанні чи працевлаштуванні та набувають навичок для того, щоб приймати обдумані рішення щодо навчання чи працевлаштування упродовж їхнього життя; заохочуються до досягнення повноти власного потенціалу (Ministerial Council on Education, 2008).

Впевнені та креативні особистості мають почуття власної гідності, самосвідомості та особистої ідентичності, що дає змогу керувати власним емоційним, розумовим, духовним і фізичним добробутом; мають почуття оптимізму щодо власного життя та майбутнього; є підприємлими, проявляють ініціативу та використовують власні творчі здібності; розвивають особистісні якості, такі як чесність, гнучкість, співчуття і повага до інших; мають знання, навички, розуміння та цінності для того, щоб встановлювати й підтримувати здоровий і повноцінний спосіб життя; мають упевненість і здатність здобувати університетську чи професійно-технічну освіту після закінчення школи, що веде до високооплачуваного та продуктивного працевлаштування; добре ставляться до інших, формують і підтримують міцні стосунки; є добре підготовленими до своїх потенційних ролей як членів

родини, громади та компетентних фахівців на ринку праці; використовують наявні можливості, приймають раціональні та обдумані рішення щодо власного життя, а також несуть відповідальність за власні дії (Ministerial Council on Education, 2008).

Активні та поінформовані громадяни діють на основі сформованих морально-етичних принципів; схвально ставляться до соціального, культурного, мовного, релігійного різноманіття Австралії та мають відповідні знання про систему уряду, історію та культуру країни; розуміють та визнають цінність культури корінних народів і володіють знаннями, навичками та розумінням для того, щоб сприяти й отримувати користь від примирення між корінними та некорінними австралійцями; віддані національним цінностям демократії, рівності та справедливості і беруть участь у громадському житті Австралії; здатні встановлювати зв'язки і спілкуватись з представниками інших культур, насамперед з культурами та країнами Азії; працюють для спільного блага, зокрема, підтримуючи та покращуючи природне і соціальне середовище; є відповідальними глобальними і місцевими громадянами (Ministerial Council on Education, 2008).

Пропонуємо розглянути докладніше також засоби досягнення цілей Мельбурнської декларації, зокрема, підтримку якісного викладання та шкільного лідерства. Учителі та лідери, які працюють в австралійських школах і навчають молодих людей, мають першорядне значення у досягненні цих навчальних цілей для молодих австралійців. Кваліфіковані учителі мають потенціал впливати на життя школярів, надихати їх і сприяти їхньому розвитку як учнів, особистостей та громадян. Вони є джерелом заохочення, поради та підтримки учнів за межами дому, формуючи процес викладання відповідно до їхніх навчальних можливостей і розвиваючи унікальні таланти кожного із них. Директори шкіл та інші шкільні лідери відіграють важливу роль у підтримці та сприянні якісному викладанню через коучинг і менторство вчителів з метою знайти найкращі шляхи полегшення навчання та пропагуючи культуру високих очікувань у школах. Шкільні лідери відповідають за створення і підтримання

навчального середовища та умов, за яких відбувається якісне викладання й навчання. Усі австралійські уряди, університети, шкільні сектори та окремі школи несуть відповідальність за організацію спільної праці для того, щоб підтримати високоякісне викладання та шкільне лідерство, зокрема, удосконалюючи початкову педагогічну освіту. Австралійські уряди зобов'язуються працювати з усіма шкільними секторами, щоб залучити, розвинути, підтримати й утримати австралійських школах висококваліфікованих учителів та шкільних лідерів (Ministerial Council on Education, 2008).

Зауважимо, що Аделаїдська декларація «Національні завдання для школи у XXI столітті» (*англ.* The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century), прийнята усіма міністрами освіти у квітні 1999 року, була попередником Мельбурнської декларації. Власне цілі і завдання обох декларацій співпадають, а засоби досягнення цих цілей обґрунтовані детальніше у Мельбурнській декларації. В Аделаїдській декларації стверджується, що досягнення національних завдань для школи допоможе молодим людям сприяти соціальному, культурному та економічному розвитку Австралії у локальному і глобальному контекстах. Також виконання цих завдань допоможе молодим людям розвинути схильність до навчання упродовж життя так, щоб вони могли виконувати права та обов'язки громадян Австралії (Ministerial Council on Education, 1999).

Досягнення національних завдань для школи, зазначених в Аделаїдській декларації, зобов'язує до співпраці з метою: подальшого зміцнення шкіл як навчальних спільнот, де учителі, учні та їхні сім'ї працюють разом із представниками бізнесу, промисловості і ширшої громадськості; підвищення статусу та якості професії вчителя; продовження вдосконалення навчальної програми та відповідних систем оцінювання, акредитації та атестації; збільшення загальної впевненості в шкільній освіті за допомогою чітких та виправданих стандартів, які визначають покращення рівня навчальних

досягнень учнів і за допомогою яких можна оцінити ефективність і справедливість шкільної освіти (Ministerial Council on Education, 1999).

На рівні штатів та територій Австралії приймають програмні документи щодо покращення якості освіти та викладання у школах, забезпечення ефективного професійного розвитку педагогів і шкільних лідерів, належного фінансування шкіл.

Зокрема, у штаті Вікторія Департаментом освіти і навчання 2003 року прийнято «План для державних шкіл: майбутні напрямки освіти у системі державних шкіл штату Вікторія» (*англ.* Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victorian Government School System). У передмові до документа міністр освіти і навчання штату Вікторія зазначив, що освіта для уряду є головним пріоритетом. Попри значні покращення рівня освіти штату (зменшення кількості учнів у класах, покращення відвідування, підвищення рівня грамотності та поглиблення знань математики), все ще залишаються учні з низьким рівнем грамотності, математичних знань та базових навичок, а також існує невідповідність у навчальних досягненнях між класами, школами, у тім числі з різним географічним розташуванням. Міністр також наголосив, що розвиток висококваліфікованих, новаторських педагогічних працівників є підґрунтям для освіти і навчання як вирішального чинника економічного зростання в Австралії (Department of Education and Training, 2003, p. 2).

«План для державних шкіл» передбачає виконання завдань, організованих довкола трьох положень, що охоплюють сім основних стратегій. Це такі положення: визнання різноманітних потреб учнів та реагування на ці потреби; формування навичок педагогічних працівників з метою покращення зв'язку між викладанням та навчанням; постійне вдосконалення шкіл (Department of Education and Training, 2003).

Визнання різноманітних потреб учнів та реагування на ці потреби передбачає дві стратегії: покращення навчання учнів та розроблення нової моделі розміщення ресурсів, що спрямована на учнів і відображає їхні потреби. Формування навичок педагогічних працівників з метою покращення зв'язку

між викладанням та навчанням охоплює нарощування потенціалу лідерства, створення та підтримання культури продуктивності й розвитку, а також професійний розвиток педагогів. Стратегія нарощування потенціалу лідерства передбачає розвиток директорів шкіл як лідерів, покращення механізму їхнього призначення на основі сучасної практики підбору персоналу та підтримку нових директорів шкіл за допомогою менторських програм. Урядом передбачено інвестування 5 млн австралійських доларів додатково на фінансування професійного розвитку педагогів та отримання відпустки з метою участі у програмах професійного розвитку від 4-х до 10-ти тижнів, а також покращення програм введення в професію нових учителів і менторських програм в усіх школах. Постійне вдосконалення шкіл передбачає покращення діяльності шкіл у сфері планування та підзвітності, а також створення фонду провідних шкіл, на що заплановано фінансування розмірі 82 млн австралійських доларів на 450 додаткових учителів і 80 млн – на нове обладнання. Отже, урядовий план відображає переконання, що кожен учень має право на якісну освіту, а уряд бере на себе зобов'язання створити всі умови для цього (Department of Education and Training, 2003).

Головним агентом змін та удосконалення роботи школи є власне учителі, а необхідною умовою для цього слугує якісний професійний розвиток, що сприяє покращенню результатів навчальних досягнень усіх учнів. Відповідно, усі зусилля уряду, власне шкіл та учителів спрямовані на створення найкращих умов для навчання всіх учнів, оволодіння ними ґрунтовними знаннями базових шкільних дисциплін, навичками, які необхідні для здобуття подальшої освіти та життя у полікультурному глобалізованому світі.

«Вчителі для XXI століття» (*англ.* Teachers for the 21st Century: Making the Difference) – це ще один програмний документ, прийнятий 2000 року (Department of Employment). Головною метою цієї програми є покращення якості викладання та збільшення кількості високоефективних австралійських шкіл з метою максимізації результатів навчальних досягнень учнів і підвищення стандартів шкільної освіти країни. Завдання програми

передбачають підвищення якості викладання через розвиток, оновлення та поглиблення професійних навичок усіх вчителів за допомогою цільового професійного розвитку та заохочення розроблення професійних стандартів; розвиток навичок шкільних лідерів з метою підтримання вчителів і покращення діяльності школи; підтримку загальношкільних підходів до планування та управління з метою удосконалення професійних навичок учителів для покращення результатів навчання учнів; визнання та винагородження високоякісних шкіл, шкільних лідерів і вчителів. Програма «Вчителі для XXI століття» забезпечує фінансування чотирьох ключових компонентів упродовж трьох років: ефективні вчителі (74 млн австрал. дол.), ефективні лідери (1,5 млн австрал. дол.), якісне управління школою (2 млн австрал. дол.), визнання якості (2,5 млн австрал. дол.) (Department of Employment, 2000).

Вирішальними чинниками успіху програми «Вчителі для XXI століття» є такі умови: співпраця органів управління державною та недержавною освітою штатів та територій Австралії, директорів шкіл, педагогів, професійних асоціацій, науковців; зобов'язання щодо забезпечення якості і високих стандартів професіоналізму директорів шкіл та педагогів; учителі, які беруть відповідальність за власний професійний розвиток і використання його результатів для удосконалення їхнього викладання та навчання учнів; ефективне спрямування професійного розвитку на задоволення потреб школи та окремих учителів; сприяння кращому розумінню громадськістю цінності педагогічної професії; ефективне лідерство з боку керівників шкіл для сприяння запровадженню змін і вдосконалення, що підтримують зростання як учнів, так і вчителів; активне управління та зобов'язання шкільних лідерів і персоналу здійснювати загальношкільний підхід до планування, що дає змогу визначати результати, звітувати про результати, а також підтримувати розвиток персоналу з метою передачі цих результатів; підтримувати роботу національних форумів, які прагнуть покращити статус педагогічної професії (Department of Employment, 2000).

Отже, високоефективні школи та покращені результати навчання учнів є головними завданнями уряду Австралії. Освіта найвищої якості – це основа майбутнього. Саме освіта допомагає долати щоденні виклики соціальних, культурних, економічних та технологічних змін. Освіта найвищої якості потребує вчителів найвищої якості. Як стверджують результати досліджень, висококваліфіковані та професійні педагоги роблять і продовжуватимуть робити свій внесок у цю справу (Department of Employment, 2000).

Серед австралійських програмних документів, які визначають роль та місце вчителів і значення їхнього професійного розвитку в контексті соціокультурного та економічного виміру, знаходимо доповідь «Вчителі для майбутнього» (англ. *Teachers for the Future*). Автори документа Скілбек (Skilbeck) і Коннелл (Connell) звітують оперативній групі з якості викладання та освітнього лідерства при Міністерській раді з освіти, зайнятості, навчання та справ молоді про результати досліджень і обговорень стосовно учителів, педагогічний стаж котрих є в межах десяти років у штатах Новий Південний Уельс, Квінсленд, Тасманія та Західна Австралія (2004).

Пропонуємо проаналізувати базові положення доповіді «Вчителі для майбутнього». Успішне навчання у школі є основою для навчання упродовж життя людей і глобалізованого суспільства знань майбутнього. Неперервне створення, розповсюдження та використання знань в усіх сферах людської діяльності на основі стійких етичних та моральних цінностей є шляхом до успішного життя для всіх людей. Необхідно, щоб кожен учень школи впевнено стояв на цьому шляху, а вчителі були обізнаними з очікуваннями, які постійно збільшуються, та соціальними вимогами, які весь час змінюються. Разом із багатьма професіями, пов'язаними зі знаннями, педагогічній професії доцільно переглянути основні цінності, встановити нові напрями діяльності та змінити пріоритети. У час, коли ефективно навчання учнів залишається домінуючим, незмінним критерієм успішної педагогічної діяльності, характер того, що потрібно вивчати, найкращі способи навчання, а також потреби учнів і сімей постійно змінюються (Skilbeck & Connell, 2004).

Вчителі Австралії з педагогічним стажем до десяти років належать до окремої групи, яку характеризують спільні особливості біографій, професійних інтересів та компетенцій, досвіду роботи і вчительських обов'язків. Загалом це динамічна та висококваліфікована група людей. Їхні знання, відданість і професійні цінності є джерелом могутнього майбутнього нації. Надзвичайно важливо, щоб таланти вчителів отримали максимальне вираження, а найкращі можливі професійні стандарти були досягнуті та підтримані педагогами у перші роки їхньої кар'єри та й надалі. Умови праці та професійне середовище мають підтримувати компетентність і впевненість педагогів, а також дати змогу учням досягти таких навчальних результатів, які відповідають потребам суспільства (Skilbeck & Connell, 2004).

Із багатьох причин аспекти якості педагогічної діяльності стають ключовими ідеями політики у сфері зайнятості в майбутні роки. Судження про якість та рішення про те, як визнавати й винагороджувати якісну роботу, ускладнюють питання. Вони потребують конструктивного розв'язання, якщо педагогічна діяльність має стати креативнішою і престижнішою кар'єрою. Перетворюючи досвід педагогічної діяльності на такий, що привносить особисте задоволення і професійну винагороду для всіх учителів, вони матимуть мотивацію працювати за найвищими стандартами та залишатись довше у професії незалежно від того, чи вчителювання є для них справою усього життя, чи лише частиною кар'єри. Акцентувати увагу необхідно на якості досвіду та якості початкової педагогічної освіти, процесу введення в професію, професійного розвитку, планування кар'єри і щоденній діяльності школи. На сучасному конкурентному, висококваліфікованому ринку праці інтерес до педагогічної діяльності не може бути удаваним. Педагогічну професію необхідно культивувати у багатьох значеннях цього слова. Відповідальністю власне педагогічної професії, а також роботодавців є підняття іміджу вчителя, зокрема, докладання зусиль до покращення якості та досягнення найвищих можливих стандартів педагогічної діяльності (Skilbeck & Connell, 2004).

У доповіді «Вчителі для майбутнього» автори також визначають напрями діяльності: а) від кількості до якості; б) школа як місце праці (очікування та умови); в) початкова педагогічна освіта та перші роки у професії; г) педагогічна діяльність (неперервне навчання, підтримання якості, формування майбутнього).

Від кількості до якості. Необхідно зробити педагогічну діяльність кар'єрою вибору, знизити виснаження, привабити вчителів до проблемних шкіл, залучити представників зрілого віку із досвідом роботи в інших галузях до викладання у школах (Skilbeck & Connell, 2004).

Школа як місце праці (очікування та умови) передбачає відповідальність лідерів шкіл за становлення та розвиток молодих педагогів, урахування вимог суспільства й економіки знань, реагування на соціальні та емоційні потреби дітей на рівні з інтелектуальними потребами, підняття іміджу освіти та статусу педагогічної діяльності, використання пара професіоналів, гнучке використання часу, забезпечення продуктивного робочого середовища для учителів як професіоналів і дорослих осіб (Skilbeck & Connell, 2004).

Початкова педагогічна освіта та перші роки у професії. Заходи у цій сфері діяльності передбачають: проведення ретельнішого відбору студентів педагогічних закладів, різноманітні можливості навчання, партнерства у навчанні, перегляд та акредитація програм початкової педагогічної освіти, компонент шкільного досвіду у початковій освіті вчителів, важливість теоретичного компонента, надзвичайна важливість систематичних, структурованих програм введення у професію та менторства для усіх шкіл (Skilbeck & Connell, 2004).

Педагогічна діяльність (неперервне навчання, підтримання якості, формування майбутнього). Ця сфера передбачає такі дії: розроблення більш структурованої кар'єри вчителя, визнання та винагородження якісної роботи, планування розвитку кар'єри, створення усіх необхідних умов для якісної педагогічної діяльності, неперервне професійне навчання для усіх педагогів як працівників сфери знань, спільні заходи на національному рівні щодо визнання

та винагородження висококваліфікованих педагогів, формування майбутнього педагогічної професії (Skilbeck & Connell, 2004).

«Доповідь про консультації щодо майбутніх напрямів державної освіти та навчання» (англ. “One size doesn’t fit all”. Report of the consultation on future directions for public education and training) – це звіт, підготовлений Департаментом освіти та навчання штату Новий Південний Уельс 2005 року про результати громадського обговорення стану освіти й навчання у штаті та напрямів їхнього удосконалення (New South Wales Department of Education). Загалом в обговоренні брали участь понад 28000 осіб і було отримано понад 2700 пропозицій. Департамент освіти і навчання Нового Південного Уельсу отримав два важливі повідомлення із громадського обговорення: схвальні відгуки про досягнення у сфері державної освіти та навчання, а також пропозиції щодо покращення діяльності департаменту. Здебільшого респонденти вважали, що Департамент освіти та навчання повинен стати гнучкішим, здатним краще адаптовуватись і реагувати, а також бути більш новаторським, щоб краще відповідати на теперішні та майбутні виклики. Зміни необхідні для того, щоб гарантувати покращення. Департаменту, робота якого ґрунтується на значних досягненнях, важливо стати найкращим постачальником освітніх послуг на початку XXI ст. й надалі (New South Wales Department of Education, 2005).

Департамент освіти та навчання штату Новий Південний Уельс – це підрозділ уряду, який відповідає за діяльність державних шкіл та закладів професійно-технічної освіти; його загальний бюджет у 2004–2005 роках становив 9,6 млрд австралійських доларів. Це друга (після охорони здоров’я) стаття видатків уряду штату, що становить майже четверту частину бюджету штату Новий Південний Уельс. Цей департамент є найбільшим в Австралії і одним із найбільших постачальників освіти у світі. Кожні двоє із трьох учнів належать до юрисдикції цього департаменту. У штаті 2004 року 745 508 учнів відвідували 2 244 державні школи. Витрати штату Новий Південний Уельс на кожного учня є вищими за середні показники в Австралії (10 139 австрал.

доларів на учня у 2002–2003 рр., середній показник за цей рік становив 9605 австрал. доларів), а адміністративні витрати є найнижчими (373 австрал. долари на кожного учня, водночас у штаті Квінсленд вони становлять 434 австрал. долари) (New South Wales Department of Education, 2005).

Покладені в основу доповіді відповіді респондентів, можна поділити на чотири основні теми: удосконалення навчання учнів; посилення освітнього лідерства; формування інноваційної системи, здатної краще реагувати на внутрішні та зовнішні зміни; підтримання закладів професійно-технічної освіти на лідерських позиціях. Збільшення очікувань, покращення навчальних результатів та зменшення різниці між найвищими та найнижчими навчальними досягненнями є важкими для досягнення, проте реальними цілями. У процесі цих консультацій виокремлено пропозиції представників громадськості, які прагнуть більшого від системи державної освіти. Громадськість визнає важливість якісної освіти і визначальну роль Департаменту освіти та навчання у її забезпеченні. У широкому розумінні, представники громадськості штату Новий Південний Уельс бажають мати добре фінансовану, відповідальну організацію, яка швидко й ефективно діє на місцевому рівні, а також реагує на зміну середовища, розвивається, щоб реагувати на потреби майбутнього. Державна освіта і навчання штату Новий Південний Уельс, маючи багату історію адаптації до потреб суспільства та інновацій, продовжує традицію покращення своєї діяльності на благо штату, дітей, молоді та дорослих (New South Wales Department of Education, 2005).

Отже, як засвідчують проаналізовані програмні документи, в Австралії на початку XXI століття значна увага прикута до питань якісної шкільної освіти, виховання гідних громадян країни, сприяння розвитку висококваліфікованих педагогів та шкільних лідерів. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії займає важливе місце в контексті соціокультурного та економічного виміру, оскільки якісна освіта потребує вчителів найвищої якості.

2.2. Генезис стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії

Характерною ознакою сучасних освітніх процесів у світі є професіоналізація педагогічної діяльності, чітке визначення критеріїв оцінювання знань, умінь та навичок педагога, запровадження стандартів професійного розвитку, а також прийняття кодексу професійної етики сучасного вчителя. В основу розроблення стандартів професійного розвитку вчителів покладена необхідність у сприянні професійному зростанню педагога упродовж усієї кар'єри, поглибленні знань, удосконаленні вмінь та навичок, з одного боку, а з іншого – професійні стандарти є підґрунтям для ліцензування та сертифікації вчителів. Сушенцева (2011) зазначає: «В умовах динамічних глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві людина розглядається як найвища цінність, як вільна і творча особистість, яка має реалізувати себе протягом усього життя. Головним завданням сучасної освіти, зокрема професійно-технічної, є створення такої системи, яка забезпечить кожній людині можливість оволодівати знаннями, їх оновлювати, самореалізуватись, самовдосконалюватись» (с. 5).

В Австралії простежується еволюція стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл: від вивчення зарубіжного досвіду стандартизації професії вчителя до запровадження професійних стандартів учителів на рівні штатів і територій Австралії та їхньої уніфікації на національному рівні. На основі аналізу теорії та практики забезпечення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл нами виокремлено кілька періодів еволюції їхніх стандартів.

- I період (кінець ХХ століття) – досліджень зарубіжного досвіду: характеризується посиленням зацікавленості у вивченні зарубіжного досвіду стандартизації професії вчителя, зокрема досвіду США (Williams, 1994);
- II період (2000–2010 рр.) – децентралізації процесу стандартизації: розроблення та прийняття стандартів професійного розвитку на рівні штатів і

територій Австралії, реєстрація та ліцензування вчителів відповідно до цих стандартів;

– III період (2010 р. – сьогодні) – уніфікації стандартів професійного розвитку: ухвалення Австралійських національних стандартів професійного розвитку вчителів усіма міністрами освіти штатів і територій Австралії, визначення механізмів переходу до національних стандартів.

Вважаємо за доцільне розглянути структуру стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл штату Новий Південний Уельс, їхнє змістове наповнення та основні компоненти професійної компетентності педагогів. Зауважимо, що ці стандарти покладено в основу розроблення, узгодження та схвалення Австралійських національних стандартів професійного розвитку вчителів.

У штаті Новий Південний Уельс зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл визначається такими стандартами, що відповідають трьом рівням акредитації: 1-й рівень – рівень працевлаштування (*англ.* Point of Employment); 2-й рівень – професійна компетентність (*англ.* Professional Competence); 3-й рівень – професійні досягнення та професійне лідерство (*англ.* Professional Accomplishment and Professional Leadership).

Інститут вчителів Нового Південного Уельсу – це організація, яка акредитує вчителів загальноосвітніх шкіл штату Новий Південний Уельс за зазначеними вище рівнями акредитації. Згідно з нормативно-правовою документацією Нового Південного Уельсу, усім охочим отримати роботу вчителя початкової чи середньої школи з 1 жовтня 2004 року необхідно бути акредитованими в Інституті вчителів за першим рівнем акредитації. Акредитація є також обов'язковою для тих вчителів, які повертаються до роботи у школах Нового Південного Уельсу після п'яти чи більше років перерви у педагогічній діяльності (New South Wales Institute of Teachers, 2012a).

Професійні стандарти вчителів штату Новий Південний Уельс – це підґрунтя для вираження та підтримки різноманітних видів діяльності вчителів. Вони описують те, що вчителі повинні знати, розуміти і вміти, а також

визначають напрям та структуру вдосконалення підготовки, підтримки та розвитку вчителів. Їх розробили в Інституті вчителів Нового Південного Уельсу у співпраці із вчителями штату, апробовували під час дослідження, проведеного в університеті Нової Англії, та опублікували в лютому 2005 року. Загалом близько 7000 вчителів долучилися до розроблення та затвердження стандартів (New South Wales Institute of Teachers, 2012c).

Професійні стандарти вчителів Нового Південного Уельсу відображають чотири основні етапи в кар'єрі вчителя та є основою для акредитації вчителів. Це такі етапи:

Учитель-початківець (англ. Graduate Teacher). Учителі-початківці розпочинають кар'єру вчителя у Новому Південному Уельсі після проходження підготовки згідно із затвердженими програмами педагогічної освіти. Вони володіють необхідними знаннями, навичками, цінностями та ставленням для планування та управління успішним навчанням учнів. Учителі мають необхідні знання для того, щоб залучатися до неперервного професійного навчання. Вони визначають потреби свого розвитку та шукають поради і підтримки колег. Вони мають великі очікування від себе як фахівців, що навчаються на постійній основі, та від навчання власних учнів. Їхня відданість учням та їхньому навчанню відображається у бажанні підтримувати намагання учнів досягти найкращих навчальних результатів. Їх характеризує наявність ентузіазму та комунікативних навичок для того, щоб виконувати професійні обов'язки в школі та громаді, а також сприяти розвитку педагогічної професії загалом (New South Wales Institute of Teachers, 2012a).

Професійна компетентність (англ. Professional Competence). Професійно компетентні вчителі демонструють успішну практику викладання. Вони пройшли програму введення в професію та відповідають критеріям професійної компетентності. Вони ефективно контролюють, оцінюють та планують навчальний процес, вміють адаптувати навчальну програму відповідно до потреб окремих учнів та груп учнів у класі. Ці вчителі мають досвід ефективного та неперервного професійного навчання, працюють колегіально та

в командах, щоб надалі вдосконалювати свою професійну практику. Беруть на себе ініціативу у співпраці з іншими щодо визначення свої навчальних потреб, є ефективними членами шкільної організації та громади (New South Wales Institute of Teachers, 2012a).

Професійні досягнення (англ. Professional Accomplishment). Учителі третього рівня акредитації мають значні досягнення та є успішними практиками. Вони мають глибокі знання із педагогіки та з предмета викладання, обізнані з особливостями професійного навчання та налагодження діалогу, а також сприяють професійному навчанню інших. Залучаються до педагогічних дискусій і диспутів, визнають свою роль у сприянні професійному розвитку інших, враховуючи менторство вчителів-початківців. Ці вчителі є прихильниками професії та своєї школи. Вони ефективно спілкуються із різноманітними аудиторіями, професійно співпрацюють із громадськістю (New South Wales Institute of Teachers, 2012a).

Професійне лідерство (англ. Professional Leadership). Відповідно до цього рівня акредитації учителі мають досвід значної педагогічної практики та сприяють покращенню якості викладання та навчання. Вони є відданими педагогами, які можуть висловити бачення розвитку освіти своїм учням, спостерігачам, педагогам та ширшій спільноті. Вони можуть займати офіційні керівні посади у школі. Ця категорія вчителів володіє знаннями про останні досягнення у галузі педагогіки та може застосовувати ці досягнення у роботі з учнями. Вони мають відмінні навички спілкування та лідерські якості. Ці навички підтримують принципи справедливості, співчуття та єдності. Вони визнають таланти інших людей та сприяють розвитку цих людей, заохочують їх розвивати свій потенціал. Вони залучаються до професійного навчання, а також сприяють і підтримують потреби у професійному навчанні інших, зокрема програми введення в професію вчителів-початківців. Вчителі-лідери ефективно спілкуються із громадськістю щодо підтримки розвитку школи та сприяння навчанню учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2012a).

Отже, професійні стандарти вчителів штату Новий Південний Уельс відповідають основним етапам розвитку кар'єри вчителя і визначають зміст професійного розвитку вчителів цього штату, а також є необхідним підґрунтям для визначення обсягу знань, умінь, навичок і ставлення вчителів для підтримання та підвищення рівня акредитації. Зазначимо, що у цьому контексті термін «професійне навчання» є синонімом до терміна «професійний розвиток», що і підтверджує його важливість для кожного вчителя незалежно від досвіду викладання у школі.

У документах Інституту вчителів Нового Південного Уельсу зазначено, що термін «професійний розвиток» означає процес, спрямований на зміцнення бази знань, розвиток і формування вмінь та навичок, забезпечення ефективного викладання та навчання. Він дає змогу створювати та відновлювати навички, брати активну участь у розвитку кар'єри, а доступ до якісного професійного розвитку та участь у ньому триває впродовж усієї кар'єри вчителя (New South Wales Institute of Teachers, 2012b).

Зупинимось докладніше на структурі професійних стандартів вчителів штату Новий Південний Уельс, їхніх елементах, змістовому наповненні та характеристиці основних етапів професійного розвитку вчителя.

Структура професійних стандартів вчителів (*англ.* Framework of Professional Teaching Standards) охоплює такі основні етапи кар'єри вчителя: учитель-початківець; професійна компетентність; професійні досягнення; професійне лідерство.

Професійні стандарти австралійських учителів охоплюють такі три компоненти, що формують їхню професійну компетентність: професійні знання; професійна практика; професійна посвята.

Професійні стандарти вчителів Нового Південного Уельсу також визначають сім ключових характеристик сучасного вчителя австралійської загальноосвітньої школи: вчителі знають свій предмет та методику його викладання; педагоги знають своїх учнів і те, як вони навчаються; вчителі планують, оцінюють та звітують про ефективне

навчання; педагогі продуктивно спілкуються зі своїми учнями; вчителі створюють та підтримують безпечне й цікаве навчальне середовище за допомогою використання навичок управління класом; вчителі постійно поглиблюють свої професійні знання та удосконалюють практику; педагогі беруть активну участь у педагогічній діяльності та роботі в громаді.

Охарактеризуємо компоненти професійної компетентності вчителів австралійських загальноосвітніх шкіл. *Професійні знання* – це знання і розуміння основних ідей, принципів та структури дисципліни, яку викладають педагогі. Ця сфера охоплює знання та розуміння зв'язків з іншими предметами, а також інтеграцію у роботу принципу міждисциплінарного навчання. Це знання про можливості адаптації змісту певної галузі наукового знання до шкільної навчальної програми. Для вчителів знання предмета нерозривно пов'язане зі знанням методики його викладання. Усі вчителі, як початкової, так і середньої школи, повинні знати свій предмет/ дисципліну та методику його викладання. Ця сфера також охоплює глибокі знання характеристик учнів та їхнє розуміння викладання і навчання. До характеристик належать різноманітні соціальні, культурні, етичні, релігійні та особливі навчальні потреби учнів, а також їхній вплив на викладання і навчання. До цієї сфери належать знання різних підходів до навчання і того, як навички, зацікавлення та попередні знання учнів впливають на їхнє навчання. Крім цього, тут важливе знання характерних особливостей фізичного та розумового розвитку учнів. До цієї сфери також належать обов'язкові компоненти педагогічної освіти: знання інформаційно-комунікаційних технологій; здатність застосовувати ефективні методики для навчання корінного населення та учнів із особливими навчальними потребами, учнів із неангломовних сімей, учнів із девіантною поведінкою; навчання грамотності (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Професійна практика є тією сферою, що відображає особливості діяльності чи процесу викладання, а також знання та навички, отримані завдяки досвіду вчителя. Вона передбачає наявність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного розроблення навчальних програм та належної організації,

вибору, розроблення та використання матеріалів і ресурсів. Тут необхідні вміння ефективного спілкування з учнями, що охоплюють комплекс методів дослідження та навчальних стратегій, а також уміння використовувати низку засобів, видів діяльності та ресурсів з метою залучення учнів до навчання. Це також знання, навички і вміння, необхідні для передачі учням важливих понять та педагогічних зв'язків, сприяння їхньому емоційному та соціальному розвитку. Необхідність ефективного планування, оцінювання та звітування є також важливою для практики вчителя. Сюди належить вміння планувати навчальний процес, використовувати низку проміжних та підсумкових методик оцінювання та звітувати про результати навчання. В основу цього компонента вчительської практики покладено встановлення формального та неформального зворотного зв'язку з учнями як засобу заохочення до навчання. У цій сфері важливим є уміння вчителів створювати конструктивне навчальне середовище, в якому цінується та підтримується навчання. Таке середовище створюється значною мірою за допомогою управління різними ситуаціями та поведінкою у класі (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Під *професійною посвятою* розуміють наявність комплексу знань, умінь і навичок, необхідних учителям для критичного обмірковування своєї практики, що супроводжується присвяченням власному розвитку. Головний компонент цієї сфери – вміння активно розвиватися за допомогою потенціалу особистого та колегіального професійного навчання, а також робити внесок у розвиток професійних об'єднань. Зазначена сфера також описує зв'язки вчителів із громадою. Вчителі не працюють візоляції, а, радше, цінують можливості активно спілкуватися із представниками своєї професії та шкільної спільноти. Вони розуміють і цінують важливість тісних зв'язків між школою, домом та спільнотою у соціальному й розумовому розвитку своїх учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Наголосимо, що питання розвитку професіоналізму вчителів є предметом зацікавлення і вітчизняних науковців. Зокрема, Жорова (2015) зазначає, що «глобальні соціокультурні, науково-технічні та економічні перетворення в

Україні, зумовлені її інтеграцією у світовий простір, детермінують важливість навчання впродовж життя. За таких умов актуалізується проблема якісної підготовки педагогічних кадрів у цілісній системі неперервної освіти. Саме у ній здійснюється підвищення рівня професіоналізму вчителів, а також задоволення їхніх індивідуальних освітніх потреб» (с. 3).

Пропонуємо розглянути зміст кожного компонента професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл штату Новий Південний Уельс відповідно до основних стандартів.

Передусім варто наголосити на обсягу професійних знань, якими повинен володіти сучасний вчитель австралійської загальноосвітньої школи. У стандартах наголошено на тому, що вчителям необхідно знати свій предмет та методику його викладання. Очікується, що вчителі-початківці демонструватимуть належні знання базових понять, способів пізнання і структури дисципліни. Вчителі на етапі професійної компетентності застосовують і використовують знання дисципліни через ефективні, змістовні види діяльності та програми. Педагоги відповідно до стандарту професійних досягнень демонструють ґрунтовні знання дисципліни і діляться ними з іншими вчителями з метою розроблення типових змістовних видів діяльності та програм. Вчителі на етапі професійного лідерства ініціюють чи керують розробленням політики, програм та процесів, які сприяють навчанню, використовуючи ґрунтовні знання з дисципліни викладання (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Доволі важливим є володіння знаннями з методики викладання предмета. У стандартах визначено, що вчителі-початківці демонструють науково обґрунтовані знання методики викладання дисципліни. Педагоги на етапі професійної компетентності застосовують науково обґрунтовані, практичні та теоретичні знання методики викладання дисципліни відповідно до навчальних потреб учнів. На наступних етапах професійного розвитку – професійні досягнення та професійне лідерство – вчителі консультують колег, щоб упевнитися в тому, що шкільні програми і навчальні стратегії є педагогічно

переконливими та науково обґрунтованими (професійні досягнення), а також ініціюють чи керують розробленням педагогічно переконливої, науково обґрунтованої та ефективної політики, програм та процесів (професійне лідерство) (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 4).

Для ретельного виконання своїх посадових обов'язків важливо, щоб учитель був обізнаний із вимогами навчальної програми. Учителі-початківці розробляють та впроваджують плани уроків згідно з документами про навчальний процес штату Новий Південний Уельс та іншими програмними вимогами Акту про освіту. Учителі на етапі професійної компетентності розробляють і впроваджують навчальні плани відповідно до контексту та базуючись на документах штату Новий Південний Уельс про навчальний процес та інших програмних вимогах Акту про освіту. Відповідно до стандарту «професійні досягнення» вчителі допомагають і дають поради щодо впровадження відповідних до контексту, високоякісних навчальних програм та видів діяльності, ґрунтуючись на досконалому знанні документів про навчальний процес штату Новий Південний Уельс чи інших програмних вимог Акту про освіту. Вчителі стандарту «професійне лідерство» оцінюють діючі навчальні програми та керують їхнім подальшим розробленням, ґрунтуючись на досконалому знанні документів про навчальний процес штату Новий Південний Уельс чи інших програмних вимог Акту про освіту (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Зважаючи на інтенсивне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життєдіяльності суспільства, обґрунтованою є вимога щодо знань, умінь і навичок використання ІКТ учителями (Кадемія & Гуревич, 2011). Вчителі-початківці демонструють сучасні знання та вміння використовувати базові операційні навички інформаційних технологій, оцінювання програмного забезпечення, ефективного використання Інтернету та педагогічні навички для управління класом. Учителі на етапі професійної компетентності застосовують вищезазначені сучасні знання та навички використання ІКТ у класі для отримання високих навчальних результатів.

Відповідно до стандарту «професійні досягнення» педагоги мають демонструвати та ділитися досвідом використання ІКТ у класі, що сприятиме високій результативності навчання. Вчителі стандарту «професійне лідерство» ініціюють чи керують впровадженням політики чи процесів з метою інтеграції ІКТ у навчальне середовище (New South Wales Institute of Teachers, 2005, р. 4).

Важливими для організації навчального процесу є знання педагогів про учнів, родинне середовище, підтримку батьків, а також специфіку навчальної діяльності та стиль навчання учнів. Передусім наголосимо, що стандарти професійного розвитку педагогів Австралії чітко визначають вимоги до поведінки вчителів у полікультурному навчальному середовищі. Зокрема, йдеться про знання і повагу до різноманітних соціальних, культурних, етичних і релігійних відмінностей учнів та впливу цих чинників на навчання. У стандартах констатують, що вчителі-початківці повинні демонструвати знання, повагу та розуміння соціальних, етичних, культурних і релігійних відмінностей учнів і як ці чинники можуть вплинути на навчання. Вчителі на етапі професійної компетентності використовують знання про чинники соціальних, етичних, культурних і релігійних відмінностей для задоволення навчальних потреб усіх без винятку учнів. Педагоги на наступному етапі професійного розвитку проявляють теоретичні і практичні знання про вплив соціальних, етичних, культурних та релігійних чинників з метою задоволення навчальних потреб усіх учнів та діляться ними. Учителі на найвищому етапі професійного розвитку використовують ґрунтовні знання про відмінність учнів, щоб розробити ефективну і практичну політику, програми та навчальні стратегії, що передбачають використання соціальних, етичних, культурних і релігійних відмінностей учнів для побудови конструктивного навчального середовища та його збагачення (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Зауважимо, що актуальним проблемам виховання учнівської молоді присвячені праці вітчизняних науковців. Зокрема, Бех (2003) вивчає проблеми особистісно орієнтованого підходу до виховання, Вербицька (2010) досліджує питання громадянського виховання учнівської молоді і зазначає, що

«важливого значення набуває якісне формування громадянської ідентичності, здатності й готовності молоді людини до усвідомленого вибору, активної участі у суспільних процесах, встановлення конструктивних відносин на засадах соціального партнерства» (Вербицька, 2010, с. 1).

Окрім перелічених вище педагогічних знань, особливе місце у стандартах професійного розвитку відводиться знанням вікової психології. Це, зокрема, знання фізичних, соціальних та розумових особливостей розвитку вікових груп учнів. Відповідно, передбачається, що учителі-початківці демонструватимуть знання типових етапів фізичного, соціального та розумового розвитку учнів, а також обізнаність зі специфікою роботи з дітьми з особливими потребами. Учителі ж на етапі професійної компетентності застосовують ці знання та обізнаність із винятками до характеристик вікових груп. Педагоги, відповідно до стандарту «професійні досягнення», демонструють та діляться теоретичними й практичними знаннями про типові етапи фізичного, соціального та розумового розвитку учнів, а також обізнаністю із винятками до загальних характеристик. Педагоги стандарту «професієне лідерство» контролюють та оцінюють процес викладання та навчання, використовуючи ґрунтовні знання й обізнаність з вікової психології (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Зважаючи на те, що кожній людині притаманний власний стиль і темп навчання, у стандартах професійного розвитку австралійських вчителів загальноосвітніх шкіл визначено необхідність володіння відповідними знаннями. Учителі-початківці демонструють знання різноманітних підходів учнів до навчання. На наступному етапі професійного розвитку педагоги застосовують практичні і теоретичні знання та розуміння різноманітних підходів до навчання з метою підвищення результатів навчання учнів. Педагоги стандарту «професійні досягнення» діляться практичними та теоретичними знаннями щодо різноманітних підходів до навчання з метою покращення навчальних результатів. На наступному етапі професійного розвитку вчителі оцінюють та контролюють процеси викладання і навчання, використовуючи

грунтовні знання різноманітних підходів до навчання з метою покращення навчальних результатів учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 5).

Беручи до уваги неперервність освіти, важливими для роботи вчителя є знання про те, як попередній навчальний досвід учнів, їхні знання, вміння і навички впливають на навчальний процес. Учителі-початківці мають володіти знаннями та розуміти цю специфіку. Учителі на етапі професійної компетентності повинні використовувати знання та розуміння у своїй діяльності. На наступному етапі професійного розвитку педагоги сприяють поширенню знань та розуміння навичок, інтересів і попередніх досягнень учнів, а також вплив цих чинників на навчання. Педагоги етапу «професійне лідерство» оцінюють та контролюють процеси викладання й навчання, використовуючи ґрунтовні знання про цінність та важливість навичок, інтересів і попередніх досягнень учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Як засвідчують результати виконаного дослідження, в Австралії значну увагу приділяють розвитку інклюзивної освіти, а також освіти корінного населення (Балицкая, 2009; Голуб, 2012; Майорова, 2010). Це вимагає від вчителя відповідної підготовки, засвоєння специфічних знань, формування та розвитку умінь і навичок. У стандартах професійного розвитку йдеться про те, що учителі-початківці мають демонструвати знання та розуміння особливих стратегій навчання учнів–представників корінного населення Австралії та островів протоки Торреса, учнів із особливими навчальними потребами, учнів неангломовного походження та учнів із девіантною поведінкою, а також демонструвати знання низки стратегій навчання грамотності, що відповідають потребам вищезазначених груп учнів. Педагоги на етапі професійної компетентності повинні демонструвати здатність застосовувати ефективні стратегії навчання цих категорій учнів та застосовувати низку стратегій навчання грамотності, що відповідають їхнім потребам. На наступному етапі професійного розвитку вчителі надають колегам кваліфіковані поради та підтримку у розробленні ефективних стратегій навчання цих груп учнів, а також у впровадженні низки стратегій навчання грамотності, що відповідають

потреbam цих учнів. Учителі етапу «професійне лідерство» належно оцінюють та контролюють впровадження ефективної політики та процесів навчання перелічених вище груп учнів. Крім цього, вони оцінюють та контролюють впровадження ефективних стратегій навчання грамотності відповідно до потреб учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Як уже зазначено, ще одним компонентом стандартів професійного розвитку вчителів Австралії є професійна практика. Одним із важливих аспектів організації навчального процесу є планування навчальної діяльності учнів, її оцінювання та звітування. Передусім важливо, щоб учитель володів тим комплексом знань, умінь і навичок, який сприятиме чіткому визначенню цілей викладання та навчання. Від учителів-початківців очікують наявності умінь визначати і формулювати чіткі та відповідні навчальні цілі у підготовці до уроків. На наступному етапі професійного розвитку вчителі визначають і формулюють чіткі навчальні цілі, що відображають важливе концептуальне бачення навчальної дисципліни. Педагоги, що відповідають стандарту «професійні досягнення», ставлять складні навчальні цілі для усіх учнів та допомагають іншим вчителям розробляти й формулювати чіткі та вартісні навчальні цілі. На етапі ж професійного лідерства педагоги використовують ґрунтовні практичні й теоретичні знання для того, щоб ставити складні навчальні цілі у формуванні навчальних програм (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 7).

Зрозуміло, що вчителеві необхідно виконувати навчальну програму. Отож, у австралійських стандартах професійного розвитку йдеться про те, що вчителі-початківці планують навчальний процес, забезпечуюючи послідовність уроків з метою залучення учнів та досягнення ними навчальних результатів. Учителі на етапі професійної компетентності створюють послідовні, добре структуровані плани уроків і проводять уроки, спрямовані на підвищення навчальних результатів учнів. Педагоги стандарту «професійні досягнення» дають поради і допомагають колегам створювати та впроваджувати високоякісні навчальні програми, що покращують навчальні результати за

допомогою інноваційних освітніх технологій. Педагоги на етапі професійного лідерства ініціюють і керують процесами розробки типових навчальних програм з метою покращення результативності шкільного навчання (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

У роботі вчителів загальноосвітніх шкіл особливе місце відводиться знанням, умінням і навичкам, необхідним для відбору та організації змісту навчання. Учителям-початківцям необхідно вміти обирати й організувати зміст предмета у логічний, послідовний та структурований спосіб, який забезпечуватиме досягнення навчальних результатів учнями. Учителі на етапі професійної компетентності організують зміст предмета у структуровані навчальні програми, що відображають ґрунтовні знання змісту навчальної дисципліни. На наступному етапі професійного розвитку педагоги допомагають колегам застосовувати ґрунтовні теоретичні і практичні знання процесів викладання та навчання в організації змісту предмета логічно й структуровано, відповідно до навчальних цілей. Педагоги-лідери спрямовують колег і радять їм обирати та організувати зміст предмета, використовуючи власні ґрунтовні знання змісту предмета і досвід викладання та навчання (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 7).

Задля ґрунтовного вивчення навчальної дисципліни у своїй роботі вчитель послуговується різноманітними матеріалами та ресурсами. У проаналізованих стандартах, йдеться й про те, що вчителі мають здійснювати вибір, розробку та використання матеріалів та ресурсів. Учителям-початківцям необхідно демонструвати знання низки відповідних і цікавих ресурсів та матеріалів для забезпечення навчального процесу. Учителі на етапі професійної компетентності обирають, розробляють і використовують різноманітну кількість відповідних ресурсів та матеріалів для заохочення учнів до навчального процесу. На наступному етапі професійного розвитку педагоги радять та допомагають колегам обирати, використовувати і розробляти ресурси та матеріали для зацікавлення учнів у навчальному процесі. Педагоги-лідери ініціюють чи керують визначенням, розробленням, придбанням і розміщенням

навчальних ресурсів для максимізації навчання учнів. Зокрема, йдеться про створення віртуальних чи традиційних ресурсних центрів кафедри, школи, шкільного району тощо (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Одним із важливих аспектів у роботі вчителя є моніторинг власної діяльності, оцінювання навчальної діяльності учнів. Це дає змогу виявити переваги та недоліки навчального процесу, корегувати його з метою досягнення визначених навчальною програмою цілей. Стандарти професійного розвитку вчителів Австралії визначають, що вчителі-початківці повинні демонструвати знання та використовувати низку стратегій оцінювання досягнення учнями навчальних результатів, а також демонструвати зв'язок між результатами і методикою оцінювання. Учителі на етапі професійної компетентності використовують низку ефективних стратегій оцінювання досягнення учнями навчальних результатів та інформують учнів про зв'язок між їхніми досягненнями і результатами, визначеними навчальною програмою. На наступному етапі професійного розвитку педагоги розробляють і використовують ефективні методики оцінювання відповідно до навчальних результатів, визначених навчальною програмою. Вони також радять і допомагають колегам у плануванні та використанні ефективних стратегій оцінювання, що відповідають результатам навчальної програми. Педагогічні лідери використовують фахові знання у сфері оцінювання учнів з метою керівництва та наповнення планування і програм професійного розвитку, а також керують аналізом стратегій оцінювання для того, щоб забезпечити їхню узгодженість в умовах школи відповідно до вимог Навчальної ради (*англ.* Board of Studies) і вимог системи та/чи школи (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Значну увагу у стандартах професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії приділяють знанням, вмінням і навичкам педагогів, необхідним для налагодження конструктивного зворотного зв'язку з учнями. Визначено, що вчителі-початківці забезпечують корисний і своєчасний усний та письмовий зворотний зв'язок із учнями. Учителі на етапі професійної

компетентності забезпечують вчасний, ефективний і послідовний усний та письмовий зворотний зв'язок із учнями з метою заохотити їх аналізувати та контролювати своє навчання. Педагоги стандарту «професійні досягнення» моделюють ефективний і послідовний усний та письмовий зворотний зв'язок для забезпечення рефлексії та заохочення, що є невід'ємною частиною навчання учнів. А педагоги стандарту «професійне лідерство» оцінюють і контролюють ефективність механізмів усного та письмового зворотного зв'язку із учнями у межах школи (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p.8).

Для моніторингу успішності навчального процесу та звітування щодо його результативності потрібні знання, вміння і навички ведення документації, а також звітування. У стандартах професійного розвитку йдеться про те, що вчителі-початківці демонструють знання та міркування щодо ведення точних і достовірних записів з метою контролю успішності учнів. Учителі на етапі професійної компетентності використовують і підтримують ефективні системи записів з метою контролювання успішності учнів. На наступному етапі професійного розвитку педагоги радять і допомагають колегам створювати, використовувати та підтримувати ефективні системи ведення записів, що відображають результати моніторингу успішності учнів. На найвищому етапі професійного розвитку педагоги керують здійсненням ґрунтовного аналізу успішності учнів за допомогою систем ведення обліку успішності (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Наголосимо, що у результаті початкової педагогічної підготовки в умовах сучасного австралійського університету вчителі-початківці розуміють принципи та практику звітування перед учнями, батьками та опікунами. Учителі на етапі професійної компетентності ефективно звітують перед учнями, батьками та опікунами про навчання учнів. Педагоги на етапі професійних досягнень радять та допомагають колегам розробляти політику, вказівки і системи звітування, які відповідають змінам у нормативно-правовій базі, затвердженій Навчальною радою системи освіти чи школи. На найвищому етапі професійного розвитку педагоги оцінюють і контролюють ефективність

механізмів шкільного звітування та підзвітності, що відповідають змінам у нормативно-правовій базі Навчальної ради, системи освіти чи школи, а також відповідають потребі забезпечення учнів, батьків та опікунів відповідною інформацією (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 8).

Саме результативність навчальної діяльності учнів, їхня успішність, виявлені переваги та недоліки у результаті самоаналізу, який здійснюють вчителі, дають змогу аналізувати навчальні програми та здійснювати їхнє оцінювання. У стандартах професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії зазначено, що вчителі-початківці демонструють розуміння принципів та практики використання результатів оцінювання учнів для того, щоб планувати уроки і формувати подальше планування навчального процесу. Учителі на етапі професійної компетентності використовують результати оцінювання учнів для того, щоб оцінити навчальні програми і формувати подальше планування. Педагоги на етапі професійних досягнень радять і допомагають колегам використовувати результати оцінювання учнів, а також практичні й теоретичні знання для оцінювання навчальних програм. На найвищому етапі професійного розвитку педагоги залучають аналіз результатів оцінювання учнів до загального оцінювання навчальних програм з метою їхнього подальшого удосконалення (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

У професійній практиці педагогів важливе місце відводено спілкуванню з учнями, зокрема, обговоренню специфіки навчального процесу. Учителі-початківці повідомляють учням чіткі вказівки щодо навчальних цілей, демонструють низку методик опитування для підтримки навчання учнів, а також слухають учнів і залучають їх до обговорення у класі. На наступному етапі професійного розвитку педагоги чітко і точно пояснюють учням цілі, зміст, поняття та ідеї, ефективно використовують питання та обговорення у класі з метою визначення розуміння учнями змісту навчальної дисципліни, а також реагують на дискусії учнів, щоб сприяти навчанню та заохотити інших учнів до участі у дискусіях. Учителі стандарту «професійні досягнення»

обирають і використовують ефективні способи пояснення, що сприятимуть розумінню учнями їхніх навчальних цілей, використовують ефективні методики опитування з метою залучення учнів до живої, тривалої дискусії, структурованої навколо основного змісту та ідей, а також залучають учнів до дискусії, яка сприятиме синтезуванню низки поглядів та ідей з метою розвитку глибшого розуміння і різноманітних точок зору. Педагоги-лідери моделюють та ознайомлюють колег з найбільш відповідними формами пояснення з метою максимізації розуміння навчальних цілей для учнів, формують у педагогічному колективі навички спілкування та обговорення у класі за допомогою програм і стратегій співпраці (зокрема, викладання у команді та відвідування занять), моделюють типові методики обговорення для колег, котрим допомагають розвивати власні знання і навички у цій сфері (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p.9).

Компетентність учителя сучасної загальноосвітньої школи Австралії охоплює знання, вміння і навички, необхідні для вибору та застосування різноманітних навчальних стратегій. Учителі-початківці використовують низку навчальних стратегій і ресурсів, включаючи ІКТ, та інші технології для сприяння зацікавленості і підтримки навчання. На наступному етапі професійного розвитку вчителі створюють, обирають і використовують різноманітну кількість навчальних стратегій та ресурсів, включаючи ІКТ й інші технології, щоб зробити матеріал змістовним для учнів. Педагоги стандарту «професійні досягнення» допомагають колегам створювати, обирати і використовувати низку навчальних стратегій та ресурсів, включаючи ІКТ та інші технології, щоб зробити матеріал змістовним для окремих учнів чи груп учнів. А вчителі на найвищому етапі професійного розвитку наставляють інших учителів, діляться своїм досвідом щодо використання навчальних технологій (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Вчителі загальноосвітніх шкіл Австралії створюють та підтримують безпечне й цікаве навчальне середовище за допомогою використання навичок управління класом. Учителі-початківці демонструють різноманітні стратегії з

метою розвитку взаєморозуміння із учнями та створюють сприятливе навчальне середовище, в якому учні не бояться брати активну участь. Учителі стандарту «професійна компетентність» підтримують послідовні, справедливі та неупереджені стосунки із учнями, щоб формувати взаєморозуміння і переконати їх проявляти ті ж самі характеристики у стосунках один із одним. Вони забезпечують рівноправну участь у класній діяльності, створюючи безпечне та сприятливе навчальне середовище. На наступному етапі професійного розвитку педагога моделюють для колег інклюзивні стратегії, що сприяють забезпеченню поваги до учнів і визнання цінності кожного з них, моделюють та діляться із колегами практикою викладання і навчання, у якій цінують досвід учнів, у тім числі й їхню національну культуру. Учителі-лідери використовують ґрунтовні теоретичні та практичні знання, щоб сприяти і керувати розробленням відповідних до контексту та інклюзивних навчальних стратегій, а також оцінюють і контролюють практику навчання та викладання з метою визнання та демонстрації важливості, цінності досвіду учнів, що охоплює й їхню національну культуру (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 10).

Як уже зазначено, важливим є створення атмосфери, у якій визнають цінність навчання і повагу до думок учнів. Учителі-початківці демонструють стратегії створення позитивного середовища, в якому підтримують старанність у навчанні учнів. Учителі на наступному етапі професійного розвитку впроваджують зазначені вище стратегії. А педагоги стандарту «професійні досягнення» допомагають колегам створювати конструктивне навчальне середовище, яке характеризується відкритістю, зацікавленістю та чесністю. На найвищому етапі професійного розвитку педагога поширюють та моделюють для колег навчальні стратегії, у яких наголошено щодо необхідності ефективного навчання учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

У стандартах професійного розвитку наголошують на знаннях, уміннях і навичках вчителів вміло та ефективно управляти діяльністю у класі. Вчителі-початківці дають чіткі вказівки щодо діяльності у класі та залучають учнів до

цілеспрямованого навчання. На етапі професійної компетентності вчителі створюють упорядковану та ефективну послідовність навчання, що забезпечує достатньо часу на виконання учнями завдань. Педагоги стандарту «професійні досягнення» використовують різноманітні стратегії управління класом з метою максимального використання часу для роботи у класі та продуктивного навчання. А педагоги-лідери поширюють та моделюють стратегії управління класом з метою максимальної ефективності навчання учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 10).

Управління поведінкою учнів і збільшення відповідальності учнів за навчання є одним із тих чинників, які безпосередньо впливають і на ефективність організації навчального процесу, і на результативність навчання. Отож, у нормативних документах підкреслюють такі вміння: учителі-початківці демонструють знання та використання практичних підходів до управління поведінкою учнів та застосування їх у класі, а також знання принципів і практик підтримання дисципліни у класі. Професійно компетентні вчителі управляють поведінкою учнів, залучаючи їх до цілеспрямованої та корисної навчальної діяльності, розв'язують проблеми з дисципліною у класі швидко, справедливо і ввічливо. Педагоги на етапі професійних досягнень розробляють, застосовують і діляться з колегами гнучкими стратегіями управління поведінкою учнів і збільшення відповідальності учнів за навчання та належну поведінку, використовують фахові знання управління поведінкою учнів, щоб розробляти та ділитись із колегами гнучкими стратегіями управління класом. Педагоги-лідери ініціюють розвиток стратегій і керують іншими у створенні стратегій управління девіантною поведінкою учнів, а також керують колегами та заохочують їх підтримувати інновації з метою розширення спектра стратегій управління поведінкою (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Загальноосвітня школа Австралії гарантує безпеку учнів. Учителі-початківці мають розуміти відповідні вимоги щодо гарантування учням безпеки у школі. Компетентні педагоги використовують ці вимоги на практиці. Учителі стандарту «професійні досягнення» допомагають у розробці та впровадженні

безпечної навчальної діяльності. Педагоги-лідери здійснюють аналіз того, чи гарантія безпеки учнів не порушується (р. 11).

Вважаємо за доцільне наголосити, що українські науковці досліджують проблеми освітнього менеджменту, лідерства в університетській освіті та шкільного лідерства (Магдач, 2009; Гаврилюк, 2011; Миськів, 2009). Специфіку підготовки до роботи з дорослими досліджують Бідюк (2011) та Григор'єва (2010), яка виокремлює такі принципи сучасного розвитку неперервної освіти Великої Британії: взаємодія неформальної та формальної освіти; незалежність, децентралізація, добровільність, доступність всіх форм навчання; спрямованість змісту навчання на формування ключових та функціональних компетентностей громадян; поширення освіти дорослих у світовому освітньому просторі (Григор'єва, 2010, с. 9).

Доволі важливим компонентом професійної компетентності австралійських учителів в є професійна посвята. Наголошено, що вчителі постійно поглиблюють свої професійні знання та удосконалюють практику. Зокрема, йдеться про здатність аналізувати та обмірковувати практику викладання. Учителі-початківці мають демонструвати здатність критично обмірковувати практику викладання і вдосконалювати її. Компетентні педагоги критично обмірковують практику викладання та навчання з метою покращення результатів навчання учнів. Учителі на етапі професійних досягнень моделюють ефективні практики для систематичного аналізу та обмірковування індивідуальної практики викладання відповідно до результатів навчання учнів. Педагоги-лідери постійно, систематично і критично переглядають усі аспекти практики з метою покращення навчання учнів (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Неабияке значення має залучення вчителів до особистого та колегіального професійного розвитку. Учителі-початківці демонструють знання структури професійних стандартів та її вплив на професійну діяльність учителя, а також знання доступних можливостей професійного розвитку та важливість власного планування постійного професійного зростання. Компетентні

педагоги використовують професійні стандарти для визначення власних потреб професійного розвитку та здійснюють відповідне планування, а також залучаються до професійного розвитку з метою розширення та вдосконалення практики викладання і навчання. Вчителі стандарту «професійні досягнення» допомагають колегам: визначити та втілити стратегії відповідно до їхніх потреб у професійному навчанні, що базуються на професійних стандартах; планувати їхній професійний розвиток з метою поглиблення знань предмета викладання і навичок роботи у класі. Педагоги стандарту «професійне лідерство» оцінюють і визначають потреби у професійному навчанні колег відповідно до структури професійних стандартів, визначають, підтримують і оцінюють можливості особистого професійного розвитку для колег з метою забезпечення залучення до цілеспрямованого та постійного професійного навчання (New South Wales Institute of Teachers, 2005, p. 12).

Оскільки австралійські вчителі є членами професійної педагогічної спільноти, то оцінюють їхню здатність робити внесок у розвиток спільноти та педагогічної професії загалом. Вчителі-початківці, зокрема: демонструють знання важливості роботи у команді в контексті освіти, приймають конструктивні зауваження з метою покращення і вдосконалення практики викладання та навчання; готуються до обговорень і беруть участь у дискусіях стосовно професії вчителя чи предмета викладання; вивчають проблеми педагогіки; обізнані із низкою нормативно-правових документів і вимог штату Новий Південний Уельс, яким вчителі повинні відповідати під час роботи у школі. Педагоги стандарту «професійна компетентність» продуктивно й відкрито працюють із колегами, переглядаючи навчальні стратегії і вдосконалюючи професійні знання та практику, приймають і пропонують конструктивні зауваження з метою підтримки професійної навчальної спільноти, беруть конструктивну участь в офіційних і неофіційних професійних дискусіях з колегами, демонструють посвяти неперервному професійному навчанню, досліджуючи педагогічні проблеми, а також демонструють знання застосування відповідних нормативно-правових документів у роботі школи.

Вчителі на етапі професійних досягнень моделюють колегіальну практику, щоб оцінити і поділитися найкращим досвідом навчальних стратегій та професійними теоретичними і практичними знаннями, створюють і використовують мережі для підтримки конструктивних професійних дискусій, активно використовують і підтримують такі мережі як професійні асоціації з метою доступу до інформації про професійне навчання, роблять значний внесок у розробку ефективних методик викладання, навчальних програм та методів оцінювання, ґрунтуючись на відповідних наукових дослідженнях, а також допомагають і дають поради колегам щодо формування ефективної шкільної політики та практики. А педагоги-лідери здійснюють критичний огляд досліджень щодо найкращої практики викладання і навчання, щоб допомогти колегам надалі вдосконалювати педагогічну майстерність; ініціюють і керують стратегіями створення середовища для висловлення конструктивних зауважень і рекомендацій, визнання досягнень; організують, сприяють поширенню і реалізують професійний розвиток за допомогою участі у професійних мережах чи асоціаціях; стають лідерами у професійних мережах чи асоціаціях і сприяють удосконаленню професійного навчання інших учителів; роблять значний внесок у навчальну політику і практику в школі та ширшому професійному оточенні (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Стандартами професійного розвитку вчителів Австралії визначено, що професійна посвята передбачає активну участь у педагогічній діяльності та роботі в громаді. Передусім йдеться про спілкування з батьками та опікунами. Учителі-початківці демонструють здатність ефективно спілкуватись із батьками та опікунами, а також розуміння важливості ефективного зв'язку «дім–школа» і процесу звітування про успішність учнів батькам та опікунам. Вчителі на етапі професійної компетентності ведуть регулярні та ефективні бесіди із батьками й опікунами, а також іншими колегами щодо навчання та добробуту учнів, проявляють співчуття та розуміння у всіх розмовах із батьками та опікунами, включаючи звітування про досягнення учнів. Педагоги стандарту «професійні досягнення» розробляють та впроваджують

комунікаційні стратегії, що сприяють налагодженню позитивних зв'язків між школою та спільнотою, а також контролюють й оцінюють ефективність цих зв'язків. На етапі професійного лідерства вчителі ініціюють заходи для того, щоб визначити, зрозуміти і відповідати інтересам батьків та опікунів щодо навчання учнів і змісту навчальних програм, а також ініціюють заходи з метою встановлення двостороннього спілкування з батьками та опікунами щодо проблем школи та навчання учнів (р. 14).

Важливим у роботі сучасних австралійських вчителів є вміння залучити батьків та опікунів до навчального процесу. Учителі-початківці демонструють розуміння важливості залучення батьків та опікунів до навчального процесу і використання обмеженої кількості стратегій для пошуку способів залучення. Вчителі на етапі професійної компетентності дають змогу батькам та опікунам належно долучитися до виконання навчальних програм. Педагоги стандарту «професійні досягнення» регулярно дають змогу батькам та опікунам брати участь у навчальному процесі, щоб належно допомогти у навчанні своїм дітям. Педагоги-лідери використовують потенціал громади, щоб зробити навчальний процес у школі дієвим (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Розуміючи важливість професійного розвитку у діяльності вчителя, варто наголосити й на тому, що саме вчитель є «обличчям» школи і від його діяльності залежить формування іміджу школи як соціального інституту. Учителі-початківці мають демонструвати здатність ефективно працювати із зовнішніми фахівцями, помічниками вчителів та представниками громади з метою покращення навчальних можливостей учнів. Компетентні вчителі спілкуються з колегами та представниками громади на освітніх форумах. Педагоги на етапі професійних досягнень забезпечують можливості для розвитку якісних зв'язків між учнями, колегами та спільнотою. Педагоги на етапі професійного лідерства виконують роль лідера у вдосконаленні знань вчителів про школу та місцеву громаду (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Питання професійної етики та поведінки теж висвітлено у стандартах. Згідно з їхніми положеннями, учителі-початківці розуміють правила і закони, пов'язані з обов'язками вчителів та правами учнів, а також демонструють здатність встановлювати зв'язок, спілкуватися, ефективно та належно співпрацювати із батьками, опікунами, колегами, підприємствами та місцевою громадою. Вчителі на етапі професійної компетентності демонструють етичну поведінку, виявляючи повагу до особистого життя учнів та конфіденційності інформації про них, справляють позитивне враження у спілкуванні та співпраці з батьками, опікунами, колегами, представниками промисловості місцевою громадою. Педагоги стандарту «професійні досягнення» відповідають за те, щоб усі контакти із освітянами і спільнотою були професійними та етичними, а також створюють і представляють професійний імідж у спілкуванні та співпраці з батьками, опікунами, колегами, представниками промисловості місцевою громадою. Педагоги-лідери чітко дотримуються принципів етичної поведінки у професійному спілкуванні (зокрема, стосовно конфіденційності інформації про учнів), виконують роль лідера у представленні позитивного іміджу школи у спілкуванні та співпраці з батьками, опікунами, колегами, представниками промисловості і місцевою громадою (New South Wales Institute of Teachers, 2005).

Отже, стандарти професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл штату Новий Південний Уельс охоплюють основні етапи кар'єри вчителя, а також компоненти професійної компетентності фахівців освітньої галузі. У стандартах чітко визначено якими знаннями, вміннями, навичками і ставленням повинен володіти вчитель на певному етапі кар'єри, що і створює передумови для неперервного професійного розвитку педагогів.

Важливо зазначити, що в Австралії з початку 2010-х років велася робота із розроблення і схвалення національних стандартів професійного розвитку учителів загальноосвітніх шкіл. Зокрема, у грудні 2010 року міністри освіти всіх штатів та територій Австралії ухвалили Австралійські національні стандарти професійного розвитку вчителів (*англ.* Australian Professional

Standards for Teachers), а 2011 року усі штати та території Австралії погодились запровадити відповідну до національних вимог практику початкової підготовки вчителів, процесу введення в професію, професійний розвиток та повернення до професії, керуючись цими стандартами (New South Wales Institute of Teachers, 2012с). З метою розроблення та впровадження національних стандартів професійного розвитку вчителів, сприяння вдосконаленню викладання та шкільного лідерства, а також підтримки та визнання компетентності у викладанні та шкільному лідерстві утворений Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (*англ.* Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL). Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства – це організація, яка сформована та фінансується австралійським урядом, надає підтримку урядам штатів та територій у процесі вдосконалення професії вчителя та шкільного лідерства (AITSL, 2013а).

Австралійські національні стандарти професійного розвитку вчителів – це нормативно-правовий документ, у якому визначено кваліфікаційні характеристики вчителів. Стандарти окреслюють роботу вчителів і чітко визначають елементи високоякісного, ефективного викладання у школах XXI ст., які мають на меті покращення навчальних результатів учнів. Стандарти забезпечують структуру обов'язкових знань, практики і професійного залучення впродовж кар'єри вчителя. Вони представляють спільну основу для розуміння та обговорення між учителями, викладачами факультетів освіти, педагогічними організаціями, професійними асоціаціями та громадськістю. Професійні стандарти є також основою для розроблення навчальних цілей, структури, за якою вчителі можуть оцінювати успіх свого професійного навчання і сприяти саморефлексії та самооцінюванню. Учителі можуть використовувати стандарти з метою визначення своїх умінь та тих навичок, що потрібно розвивати, професійних прагнень та досягнень. Стандарти сприяють професіоналізації викладання та підвищують статус професії. Їх також можна використовувати як основу для моделі професійної звітності та забезпечення відповідності професійних знань, професійної практики та професійної

взаємодії учителів до визначених рівнів (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013c).

Австралійські національні стандарти професійного розвитку вчителів відображають чотири етапи кар'єри вчителя і є керівними принципами для підготовки, підтримки та розвитку вчителів. Етапи кар'єри вчителя демонструють основу розвитку професійної майстерності педагогів від початкової підготовки до зразкової професійної практики і лідерства у професії (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013c).

Отже, Австралійські національні стандарти професійного розвитку вчителів містять сім стандартів, які визначають, що саме вчителі повинні знати та вміти. Ці стандарти є взаємоз'язаними і взвезомозалежними: обізнаність із учнями та тим, як вони навчаються; знання предмета та методики його викладання; планування та ефективного викладання і навчання; створення та підтримання сприятливого і безпечного навчального середовища; оцінювання та звітування про навчання учнів; залучення до професійного навчання; професійне спілкування із колегами, батьками/ опікунами та ширшою спільнотою. Ці стандарти охоплюють три таких компоненти (*англ.* domains of teaching), як професійні знання (*англ.* professional knowledge), професійна практика (*англ.* professional practice) та професійна взаємодія (*англ.* professional engagement). Чотири етапи професійної кар'єри є такими: учитель-початківець (*англ.* Graduate), досвідчений учитель (*англ.* Proficient), висококваліфікований учитель (*англ.* Highly Accomplished) та лідер (*англ.* Lead), що відображено у табл.2.2 (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013d).

У практиці відображено аспекти всіх трьох компонентів. Кожен стандарт містить пріоритетні галузі та характеристики (*англ.* focus areas and descriptors), які відображають приклади професійних знань, практики та професійної взаємодії на кожному етапі професійної кар'єри. Пріоритетні галузі та характеристики визначають компоненти якісного викладання на кожному етапі кар'єри вчителя. Це узгоджені характеристики комплексного процесу викладання. Успішний педагог здатний поєднувати та застосовувати знання,

практику і професійну взаємодію, описану у характеристиках, з метою створення ефективного навчального середовища (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013d).

Таблиця 2.2

Австралійські національні стандарти професійного розвитку вчителів

Компоненти	Стандарти	Етапи кар'єри
Професійні знання	1. Обізнаність із учнями та тим, як вони навчаються. 2. Знання предмета та методики його викладання.	Учитель-початківець
Професійна практика	3. Планування та ефективне викладання і навчання. 4. Створення та підтримання сприятливого і безпечного навчального середовища. 5. Оцінювання та звітування про навчання учнів.	Досвідчений учитель Висококваліфікований учитель
Професійна взаємодія	6. Залучення до професійного навчання. 7. Професійне спілкування із колегами, батьками/опікунами та громадськістю.	Лідер

Відповідно до чотирьох етапів кар'єри вчителя (учитель-початківець, досвідчений учитель, висококваліфікований учитель та лідер) Австралійських національних стандартів професійного розвитку вчителів розроблено критерії для визначення рівня професійного розвитку вчителів упродовж їхньої кар'єри. Характеристики чотирьох етапів кар'єри представляють підвищення рівня знань, практики та професійної взаємодії учителів. Із кожним етапом кар'єри зростає професійна майстерність учителів і відбувається професійний розвиток, що відображається у нових видах діяльності та сферах відповідальності педагогів (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013e).

Австралійські стандарти професійного розвитку вчителів вступили в дію 2013 року. Стандарти апробовані у межах наявної системи і структури 17-ти організацій з метою забезпечення Австралійському інституту викладання та шкільного лідерства підтримки та практичного досвіду, необхідного для

впровадження стандартів (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013b).

Наголосимо, що стандарти учителя-початківця є основою для акредитації програм початкової освіти вчителів. Випускники, які навчались за акредитованими програмами, отримують відповідну кваліфікацію для реєстрації у кожному штаті чи території. Стандарти досвідченого учителя – це основа для повної реєстрації вчителів, що відповідають вимогам реєстрації вчителів на національному рівні. Стандарти на етапах висококваліфікованого вчителя та лідера передбачають добровільну сертифікацію (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013c).

У зв'язку із введенням у дію національних стандартів професійного розвитку учителів, 2013 року уряди і професійні організації штатів та територій розробили механізми переходу до національних стандартів, а також вимоги щодо часткової чи повної реєстрації (сертифікації) учителів загальноосвітніх шкіл. Зокрема, у штаті Новий Південний Уельс перехід до національних стандартів професійного розвитку вчителів для обов'язкових рівнів акредитації відбувався протягом 2013–2014 років, а з початку 2015 року усі рішення щодо акредитації та сертифікації учителів почали приймати на основі австралійських національних стандартів. Оскільки національні стандарти становлять подібну до стандартів штату Новий Південний Уельс кваліфікаційну структуру та контекст професійного розвитку, перехідний період дав змогу учителям, які розпочали процес акредитації щодо стандартів штату, демонструвати свою практику у межах тієї ж самої структури (New South Wales Institute of Teachers, 2012c).

У цьому контексті важливо наголосити на таких механізмах переходу до національних стандартів професійного розвитку вчителів штату Новий Південний Уельс:

По-перше, перехід до національних стандартів професійного розвитку вчителів для уже акредитованих педагогів певного рівня відбувається за такою схемою: рівень акредитації «Професійна компетентність» відповідає рівню

«Досвідчений учитель»; стандарт «Професійні досягнення» прирівнюється до стандарту «Висококваліфікований учитель», а стандарти «Професійне лідерство» – до стандартів «Лідера» відповідно до національної структури стандартів професійного розвитку.

По-друге, учителі, які почали працювати у штаті Новий Південний Уельс до 1 жовтня 2012 року можуть продовжувати використовувати стандарти професійного розвитку штату рівня «Професійна компетентність», але повинні були завершити процес акредитації до кінця 2014 року; учителі, які акредитовані на початковому рівні 1 або після 1 жовтня 2012 року, надалі повинні використовувати національні стандарти (рівень «Досвідчений учитель»).

По-третє, Інститут вчителів Нового Південного Уельсу продовжує контролювати процес акредитації учителів разом з іншими органами акредитації штатів та територій Австралії (New South Wales Institute of Teachers, 2012c).

У штаті Квінсленд національні стандарти професійного розвитку вчителів введені в дію із початку 2013 року. Початковим кроком для реєстрації вчителів у штаті Квінсленд є стандарт «учитель-початківець» для тих випускників, які завершили програми початкової педагогічної підготовки і претендують на попередню реєстрацію. Педагоги, які претендують на повну реєстрацію, повинні відповідати вимогам стандарту «досвідчений учитель». До 2012 року у штаті Квінсленд використовували стандарти професійного розвитку вчителів Квінсленду (*англ.* Professional Standards for Queensland Teachers), запроваджені у 2006 року, які використовували вчителі та які були основою для їхньої реєстрації у штаті (Queensland College of Teachers, 2006).

Стандарти професійного розвитку вчителів Квінсленду визначають уміння, якими вчителі повинні володіти, щоб викладати на високому рівні та сприяти покращенню навчання учнів. Це такі стандарти: 1) планування та введення в дію цікавої та гнучкої навчальної практики для окремих осіб та груп; 2) планування та введення в дію навчальної практики, яка розвиває

грамотність та арифметику; 3) планування та введення в дію інтелектуально-стимулювальної навчальної практики; 4) планування та введення в дію навчальної практики, в якій цінують різноманітність; 5) оцінювання та конструктивне звітування про навчання учнів; 6) підтримка особистого розвитку та участь у житті суспільства; 7) створення та підтримання безпечного і сприятливого навчального середовища; 8) сприяння формуванню позитивних та продуктивних відносин із сім'ями і спільнотою; 9) здійснення ефективного внеску у розвиток професійних команд; 10) присвячення рефлексивній практиці та постійному професійному оновленню (Queensland College of Teachers, 2006). Етичний кодекс вчителів штату Квінсленд подано у додатку В.

У Північній Території Австралії Рада із реєстрації вчителів (*англ.* Teacher Registration Board of the Northern Territory) та вчителі-практики із різних галузей знань розробили стандарти професійного розвитку вчителів Північної Території (*англ.* Northern Territory Professional Standards for Teachers). Ці стандарти забезпечують: чітке оприлюднення стандартів професії; основу для самооцінювання; цілісний орієнтир для професійного розвитку у початковій педагогічній освіті через професійну практику; основу для оцінювання та аналізу вчителями їхньої практики і планування професійного розвитку. Стандарти професійного розвитку вчителів Північної Території визнають чотири етапи кар'єри вчителя, які охоплюють вісім стандартів: учитель-початківець (*англ.* graduate), компетентний учитель (*англ.* competent), досвідчений учитель (*англ.* accomplished) та лідер (*англ.* leadership). З метою переходу до національних стандартів професійного розвитку 2013 року у Північній Території опубліковано план змін та узгодження територіальних стандартів із національними за етапами кар'єри та сферами викладання (Teacher Registration Board of the Northern Territory, 2011).

Стандарти професійного розвитку вчителів штату Південна Австралія розробила та впровадила Рада із реєстрації вчителів Південної Австралії. Відповідно до цих стандартів визначають два статуси вчителів – статус попередньої реєстрації (*англ.* provisional registration) та реєстрації вчителів

(англ. registration). Статусу попередньої реєстрації відповідають випускники педагогічних ВНЗ та факультетів освіти університетів Південної Австралії (Teacher Registration Board of South Australia, 2011b).

Стандарти професійного розвитку вчителів штату Південна Австралія охоплюють дев'ять стандартів, поєднаних у три основні компоненти: професійні стосунки, професійні знання та професійна практика. Компонент «професійні стосунки» охоплює три стандарти: 1) професійне та колегіальне навчання (вчителі беруть активну участь в особистому та колегіальному навчанні у межах професійної спільноти); 2) повага до учнів (вчителі будують довірливі та шанобливі стосунки з усіма учнями); 3) патнерство із батьками/опікунами (вчителі ефективно працюють із батьками/опікунами та ширшою спільнотою). Компонент «професійні знання» передбачає наявність знань у таких сферах: 4) навчальний процес (вчителі обізнані із навчальним процесом і знають як навчати учнів); 5) зміст навчання (вчителі знають зміст навчального предмета, який вони викладають); 6) контекст учнівського колективу (вчителі знають про контекст учнівського колективу та різноманітність учнів). До компонента «професійна практика» належать такі стандарти: 7) планування та викладання (вчителі планують та використовують навчальні стратегії для успішного навчання учнів); 8) оцінювання та звітування (вчителі оцінюють та звітують про навчальні результати учнів); 9) навчальне середовище (вчителі формують безпечне, цікаве та сприятливе навчальне середовище) (Teacher Registration Board of South Australia, 2011b). До кожного стандарту попередньої реєстрації чи зміни статусу подаються приклади характеристик. Хоча характеристики представлені окремо, на практиці жоден зі стандартів не застосовують окремо від інших, вони є взаємозалежними, взаємоз'язаними і разом сприяють досягненню стандартів загалом (Teacher Registration Board of South Australia, 2011b). Цілісність, повага та відповідальність – це цінності, які сформульовані в Етичному кодексі (англ. Code of Ethics) Ради із реєстрації вчителів, покладені в основу стандартів професійного розвитку вчителів штату Південна Австралія (Teacher Registration Board of South Australia, 2011a).

Перехід до Національних стандартів професійного розвитку у штаті Південна Австралія розпочали 1 січня 2013 року. Нові вимоги стосуються процедури реєстрації вчителів, які необхідно виконати впродовж нового терміну реєстрації (напр., 1 лютого 2013 – 31 грудня 2015 року). Термін реєстрації становить три роки (попередня реєстрація – 3 роки мінімум, 6 років максимум (поновлення попередньої реєстрації вчителів); повна реєстрація вчителів – 3 роки). Стандарти етапу «Досвідчений учитель» використовують як основу для відновлення реєстрації вчителів та підтримання вимог щодо реєстрації вчителів на національному рівні (Teacher Registration Board of South Australia, 2011d).

У штаті Тасманія перехід до національних стандартів професійного розвитку вчителів відбувається так. Стандарти учителя-початківця є основою для акредитації програм початкової педагогічної освіти. Випускники акредитованих програм відповідають кваліфікаційним вимогам до реєстрації вчителів у Тасманії. Стандарти досвідченого учителя – це основа для повної реєстрації учителя у Тасманії. Вчителі із повною реєстрацією відповідають стандартам досвідченого учителя. Із січня 2013 року Рада із реєстрації вчителів Тасманії (*англ.* Teacher Registration Board of Tasmania) розпочала сертифікацію вчителів відповідно до національних стандартів висококваліфікованого вчителя та лідера. Заявки на цю сертифікацію можуть подавати повністю зареєстровані вчителі, враховуючи директорів шкіл та їхніх заступників (Teacher Registration Board of Tasmania, 2011).

У штаті Західна Австралія міністр освіти штату 2012 року схвалив стандарти професійного розвитку учителів Західної Австралії. Вони ґрунтуються на національних стандартах професійного розвитку вчителів, однак поширюються ще й на педагогів дошкільної освіти (0-4 роки). Рада із реєстрації учителів Західної Австралії (*англ.* Teacher Registration Board of Western Australia) використовує ці стандарти для оцінювання нових претендентів та попередню чи повну реєстрацію. Раніше зареєстрованим учителям надають перехідний період, що становить 12 місяців (Teacher Registration Board of

Western Australia, 2012). Інститут учителів Території столиці Австралії (*англ. Teacher Quality Institute of Australian Capital Territory, 2012*) теж сертифікує учителів згідно з національними стандартами професійного розвитку вчителів.

У штаті Вікторія міністр освіти та навчання 2003 року схвалив стандарти професійної практики для повної реєстрації вчителів і для вчителів-початківців. У стандартах для повної реєстрації описано характеристики ефективного викладання та встановлено необхідні компоненти знань і практики вчителів. Стандарти професійної практики для учителів-початківців визначають знання та уміння вчителів, отримані у результаті початкової педагогічної підготовки (*Victirian Institute of Teaching, 2003*).

Отже, як засвідчує проведене порівняльне дослідження, стандарти професійного розвитку учителів загальноосвітніх шкіл Австралії повністю охоплюють кар'єру вчителя і забезпечують неперервне професійне зростання педагога від учителя-початківця до висококваліфікованого вчителя та лідера у професії. У зв'язку із прийняттям національних стандартів професійного розвитку вчителів, міністри освіти штатів та територій, а також компетентні органи із реєстрації та сертифікації вчителів розробили механізми переходу до національних стандартів, враховуючи особливості стандартів, прийнятих на рівні штатів та територій. Зокрема, з січня 2013 року професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії відбувається відповідно до національних стандартів на рівні усіх штатів та територій (штатів Новий Південний Уельс, Квінсленд, Тасманія, Західна Австралія, Південна Австралія та Вікторія, Північної Території та Території столиці Австралії).

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії у нормативно-правовому дискурсі» розглянуто професійний розвиток

учителів загальноосвітніх шкіл Австралії крізь призму нормативно-правової документації та еволюцію стандартів професійного розвитку вчителів.

Проаналізовано програмні документи, затверджені міністрами освіти штатів та територій Австралії, що визначають роль і місце освіти в країні, її цілі та засоби їхнього досягнення, бачення педагогічної професії майбутнього. Зокрема, виконано аналіз таких документів, як «Мельбурнська декларація щодо навчальних цілей для молодих австралійців та засоби їхнього досягнення» (2008), Аделаїдська декларацію «Національні завдання для школи у XXI столітті» (1999), «План для державних шкіл» штату Вікторія (2003), «Вчителі для XXI століття» (2000), «Вчителі для майбутнього» (2004), «Доповідь про консультації щодо майбутніх напрямків державної освіти та навчання» (2005).

З'ясовано, що професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії займає важливе місце в контексті соціокультурного та економічного розвитку суспільства. Доведено, що освіта є першочерговим завданням урядів штатів та територій Австралії. Її фінансування, зокрема професійний розвиток учителів, становить одну із найбільших статей державних видатків. Ґрунтовна шкільна освіта відіграє ключову роль у побудові демократичного, справедливого та полікультурного суспільства, сприяє формуванню успішних, креативних особистостей, активних громадян держави. Виконання цих завдань покладено безпосередньо на вчителів, які використовують потенціал співпраці зі шкільними лідерами, батьками, громадськістю, департаментами освіти та урядом. З'ясовано, що саме завдяки професійному розвитку, ефективному лідерству, співпраці між усіма посередниками в освіті реалізація цих цілей є можливою.

Досліджено еволюцію стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, що бере початок від проведення досліджень у галузі стандартизації, децентралізації та уніфікації.

Проаналізовано зміст професійних стандартів учителів штату Новий Південний Уельс, що покладені в основу національних стандартів. Окреслено також професійні стандарти вчителів інших штатів та територій Австралії,

описано особливості переходу до національних стандартів професійного розвитку. Зазначено, що стандарти учителя-початківця та досвідченого учителя є підставою для обов'язкової сертифікації, а висококваліфікованого учителя і лідера – для добровільної сертифікації. З'ясовано, що стандарти професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії забезпечують неперервне зростання педагога, визначають зміст професійного розвитку, а також слугують основою для планування, оцінювання професійного розвитку вчителів, акредитації програм початкової педагогічної освіти.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Яремко (2013а, 2013б, 2014б, 2017б).

РОЗДІЛ 3

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ

У третьому розділі «Реалізація професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системі неперервної педагогічної освіти Австралії» охарактеризовано сучасну систему неперервної педагогічної освіти Австралії, виокремлено особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії та України, обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.

3.1. Характеристика сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії

На початку ХХІ століття постають нові вимоги до професійної освіти вчителів та післядипломної педагогічної освіти у кожній країні. Важливе місце у цьому процесі відводиться перегляду концепцій професіоналізму вчителя, оскільки на них ґрунтуються рушійні сили прогресу, освоєння знань, формування і розвиток умінь та навичок, педагогічна діяльність загалом в умовах глобалізації та стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у країнах Європи, Канаді, США і в Австралії зокрема.

Оскільки світ стає більш глобалізованим, зміст освіти вчителів та навчання учнів ускладнюється. Вчителі повинні розуміти, що існують постійно змінні соціальні вимоги. Згідно зі статистичними даними на початку ХХІ століття в Австралії налічували близько 255 000 вчителів (2006 р.). Тут, як і скрізь у світі спостерігається старіння педагогічних кадрів, підвищення вимог

до компетентності педагога. У цьому контексті підготовка вчителів-початківців та неперервний професійний розвиток працюючих учителів розглядаються як ключовий фактор підвищення якості освіти. Одним із критеріїв професії є спеціальний комплекс знань, засвоєний за допомогою професійної освіти (Sim, 2006).

Основним завданням педагогічних програм Австралії є підготовка висококваліфікованих учителів, здатних фахово функціонувати у сучасному соціумі. Педагогічні програми загалом спрямовані на організацію підготовки кваліфікованих учителів. В їхню основу покладено педагогічні знання; знання змісту предмета; навичок та ставлення, необхідних для ефективного виконання обов'язків вчителя; глибоке розуміння розвитку людського капіталу та розвитку дитини, ефективні комунікаційні навички, етичні принципи; здатність до нового та неперервного навчання. Визначення поняття «висококваліфікований вчитель» є однаковим в усіх установах та по всій країні (Sim, 2006).

Національному підходу до освіти в Австралії притаманне посилення реформ з метою покращення початкової освіти вчителів, а також створення національної системи стандартів професії вчителя (*англ.* National Framework for Professional Standards for Teaching), метою якої є формування основи для узгодження елементів якісного викладання (Sim, 2006).

Відбір абітурієнтів на програми педагогічної освіти в Австралії здійснюється на основі результатів 12 років навчання або згідно з уже отриманим дипломом про освіту (*англ.* first-degree results) у випадку вступу на програми післядипломної освіти (*англ.* graduate entry programs). Водночас, варто наголосити, що поряд із вступом абітурієнтів на програму педагогічної освіти після завершення 12-річної загальноосвітньої школи, в Австралії набуває поширення практика вступу на цю програму осіб старшого віку. Дослідник Сім (Sim) вважає це перевагою для професії вчителя, оскільки збільшується різноманітність у кваліфікації та досвіді вчителів (2006).

На відміну від інших країн світу, Австралія не передбачає поширеної недостатчі вчителів загалом, хоча існує нестача вчителів певних предметів та напрямів освіти (таких як у сферах спеціальної освіти, технології, математики та природничих дисциплін у сільських та віддалених місцевостях).

Програми початкової освіти вчителів, які пропонують факультети чи школи освіти університетів, поділяються на 2 категорії:

– Бакалавр освіти (*англ.* Bachelor of Education) – одноступеневі або двоступеневі програми (*англ.* single or double degree programs). Вони передбачають освоєння предметної галузі та педагогічну підготовку. Загалом, це 4 чи 5-річні програми із педагогічною підготовкою, що становить мінімум 2 роки.

– Магістр чи спеціаліст освіти (*англ.* Master or Graduate Diploma) – це одно- або дворічні програми, які відрізняються в залежності від факультету. У цих програмах більший наголос робиться на педагогічній підготовці, ніж підготовці із профільюючого предмету, оскільки студенти вже мають освітній рівень бакалавра (*англ.* – undergraduate degree) (Sim, 2006).

Одним із важливих елементів програм початкової педагогічної освіти Австралії на початку XXI століття є активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання. Сім (2006) зазначає, що «основний пріоритет усієї початкової освіти вчителів – це інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у педагогіку» (р. 20).

До інших важливих елементів початкової педагогічної освіти вчителів Австралії відноситься студентське портфоліо. Цю тезу підтверджує дослідник Сім: «спільна риса більшості програм початкової освіти – це студентське портфоліо. Протягом усього навчання студенти ведуть портфоліо вчителя (*англ.* teaching portfolio), в якому відображено специфіку навчальної програми, досягнення студентів, їхню академічну успішність та професійну характеристику» (2006, р. 20).

Варто зауважити, що для програм початкової педагогічної освіти Австралії характерним є набуття професійного досвіду у процесі проходження

педагогічної практики. «Поняття «професійний досвід» охоплює напрям розвитку програм, який передбачає активне залучення студента-вчителя до комплексної професійної діяльності та викладання як елемента підготовчої програми» (2006, р. 20). Збільшення часових меж практики, що реалізується під керівництвом учителів у школах – це лише один аспект цих моделей. Деякі програми містять «практичне навчання» (*англ.* service learning). Таким чином, рефлексивна практика є інтегральною частиною програм початкової педагогічної освіти (Sim, 2006).

Сучасна система неперервної педагогічної освіти Австралії характеризується чіткою структурою, гнучкістю та багаторівневістю. Важливо підкреслити, що представники педагогічної професії навчаються упродовж усієї кар'єри. Система неперервної педагогічної освіти Австралії складається із початкової (*англ.* initial teacher education, pre-service teacher education) освіти, програми якої надають студентам-майбутнім учителям необхідні знання, навички та досвід для роботи у школі. Навчання, яке вчителі проходять під час роботи у школах називають післядипломною педагогічною освітою (*англ.* in-service teacher education), професійним розвитком (*англ.* professional development) чи неперервним професійним розвитком (*англ.* continuing professional development). Ці програми дають можливість учителям поглиблювати і розвивати свої знання, уміння та навички, обмінюватись досвідом та виконувати нові обов'язки під час роботи у школі.

Початкову педагогічну освіту майбутні вчителі здобувають на факультетах освіти (*англ.* Faculties of Education) чи у школах освіти (*англ.* Schools of Education) 37 державних та 2 приватних університетів Австралії, які розташовані переважно у найбільших містах-столицях штатів та територій Австралії. Підготовка учителів в університетах Австралії є триступеневою – бакалавр, магістр та доктор освіти. Крім цього, початкова підготовка вчителів здійснюється коледжами, інститутами та закладами системи післядипломної освіти (*англ.* Technical and Further Education, TAFE) з можливістю отримати сертифікат та продовжити навчання в університеті (додаток Г).

Австралійські університети та коледжі пропонують акредитовані програми початкової підготовки вчителів. Пропонуємо охарактеризувати структуру кваліфікацій початкової та післядипломної педагогічної освіти на прикладі Університету Нового Південного Уельсу (2013) та Університету Ньюкасла (2013), що знаходяться у штаті Новий Південний Уельс.

Один із найкращих державних університетів Австралії – Університет Нового Південного Уельсу (*англ.* The University of New South Wales, 2013) заснований у 1949 році. Він знаходиться у передмісті Сіднея Кенсінгтоні. Педагогічна підготовка майбутніх вчителів здійснюється у школі освіти, заснованій у 1960 році, що входить до складу факультету мистецтв та соціальних наук. Школа освіти університету Нового Південного Уельсу спеціалізується на початковій педагогічній та післядипломній педагогічній підготовці учителів для середньої школи і викладачів ВНЗ, а також проведенні досліджень у галузі освіти. Програми базової педагогічної освіти представлені освітнім рівнем бакалавра освіти та бакалавра освіти з відзнакою (*англ.* Bachelor of Education [and Honours]), що може поєднуватись як подвійна програма з іншими напрямками, включаючи мистецтво, комерцію, економіку, музику та природничі науки (*англ.* Arts, Commerce, Economics, Music, Science). Програми додаткової вищої педагогічної освіти (*англ.* postgraduate preservice secondary teacher education programs) представлені освітнім рівнем спеціаліста освіти (*англ.* Graduate Diploma in Education) та магістра педагогіки (*англ.* Master of Teaching) для середньої школи, а також різноманітними програмами післядипломної освіти з отриманням сертифіката та програмами магістерського рівня (включаючи спеціалізацію із оцінювання, психології, педагогіки, освіти для обдарованих дітей, вищої освіти, спеціальної освіти та освітнього лідерства). Дослідницькі програми вищого рівня представлені освітнім рівнем магістра із вищої освіти (*англ.* Mphil in Higher Education), магістерськими та докторськими програмами (*англ.* PhD programs) (The University of New South Wales, 2013).

Ще один великий державний університет штату Новий Південний Уельс – це Університет Ньюкасла (*англ.* The University of Newcastle, 2013), до складу якого входять 5 факультетів та 12 шкіл. Одна із цих шкіл – це школа освіти, яка пропонує низку можливостей для навчання та проведення досліджень, що сприяють розвитку освіти усіх рівнів. У школі освіти університету Ньюкасла здійснюється підготовка вчителів усіх рівнів освіти. Програми підготовки вчителів початкових класів представлені програмами бакалавра педагогіки/бакалавра гуманітарних наук (*англ.* Bachelor of Teaching/Bachelor of Arts) та магістра педагогіки (*англ.* Master of Teaching (Primary)). Це програми, які готують вчителів, англійської мови, математики, природничих наук та техніки, образотворчого мистецтва, суспільствознавства, особистого розвитку та фізичної культури у початковій школі (*англ.* K-6 (Primary)). Програми підготовки вчителів старших класів (*англ.* K7-12 (Secondary)) поєднують вивчення педагогіки (*англ.* Educational Foundation Studies), спеціальності (*англ.* Specialist Curriculum Studies), дисципліни (*англ.* Discipline Studies) та методики викладання обраної дисципліни (*англ.* Professional Pedagogy Studies). Студенти, які спеціалізуються на навчанні учнів старших класів, можуть бути вчителями стародавньої історії, біології, ведення бізнесу, хімії, дизайну та технологій, театрального мистецтва, економіки, англійської мови, екології, географії, іноземної мови, математики, сучасної історії, музики, особистого розвитку, здоров'я та фізичної культури, фізики й образотворчого мистецтва. Така спеціалізація як культура місцевого населення, право, суспільствознавство, культура та релігієзнавство можуть бути лише додатковою дисципліною. Ці програми представлені освітніми рівнями бакалавра педагогіки (бакалавра гуманітарних наук, образотворчого мистецтва, здоров'я та фізичної культури, природничих наук та математики) та магістра педагогіки для старших класів. Також у школі освіти університету Ньюкасла готують педагогів для дошкільних закладів, представлених освітнім рівнем бакалавра педагогіки раннього дитинства (*англ.* Bachelor of Teaching/Bachelor of Early Childhood Studies) (The University of Newcastle, 2013).

Післядипломна педагогічна освіта представлена програмами спеціаліста освіти (*англ.* Graduate Certificate in Educational Studies), магістра педагогіки (*англ.* Master of Educational Studies), магістра із лідерства та освітнього менеджменту (*англ.* Master of Leadership and Educational Management), магістра зі спеціальної освіти (*англ.* Master of Special Education) та магістра педагогіки для дітей з особливими потребами (*англ.* Master of Disability Studies). Ці програми пропонуються для дистанційного та стаціонарного навчання (The University of Newcastle, 2013).

Отже, студенти-майбутні учителі можуть отримати початкову педагогічну освіту в усіх штатах та територіях Австралії в університетах на факультетах та у школах освіти, коледжах та інститутах післядипломної освіти, які здебільшого є державними. Таким чином педагогічна освіта є доступною для широких верств населення, враховуючи представників корінного населення Австралії.

Також в австралійських університетах навчається багато іноземних студентів, в основному з Тихоокеанського регіону. Існують окремі програми педагогічної підготовки іноземних студентів. Програми педагогічної освіти загалом поділяються на дві категорії: програми базової освіти (*англ.* undergraduate, бакалавр освіти, одноступеневі та двоступеневі програми) тривалістю 4-5 років та програми додаткової чи повної вищої освіти (*англ.* graduate, бакалавр освіти, бакалавр освіти з відзнакою, спеціаліст освіти та магістр педагогіки) тривалістю 1-2 роки. Вони охоплюють усі рівні освіти (дошкільна, початкова та середня освіта), але крім них також існують програми підготовки майбутніх учителів для спеціальної освіти, освіти дітей із особливими потребами та освіти представників корінного населення.

Різноманітними є також форми навчання: стаціонарна (*англ.* full time), заочна (*англ.* part time), дистанційна та он-лайн форми. Це вказує на гнучкість програм початкової педагогічної підготовки. Ще однією характерною рисою цих програм є отримання професійного досвіду майбутніми учителями через проходження активної практики. Студенти-майбутні вчителі залучаються не

лише до проведення уроків, але й до інших видів діяльності учителя, який керує практикою, і школи загалом. Також програми початкової педагогічної освіти характеризуються активним залученням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальну діяльність, що відповідає сучасним вимогам суспільства знань. Важливо підкреслити, що факультети і школи освіти університетів – це багатофункціональні педагогічні центри, які надають не лише початкову педагогічну освіту, але й проводять дослідження із різних галузей педагогіки, а також багато з них є акредитованими провайдерами програм професійного розвитку. Таким чином, це центри неперервної педагогічної освіти, оскільки факультети та школи освіти активно співпрацюють із міністерствами освіти штатів та територій, школами, радами із реєстрації учителів та іншими посередниками.

Важливо зазначити, що в Австралії затверджена австралійська система кваліфікацій (*англ.* Australian Qualifications Framework, AQF, 2013). Це національна система якості кваліфікацій шкільної, професійно-технічної та вищої освіти в Австралії. Австралійська система кваліфікацій сприяє розвитку навчання впродовж життя, дозволяючи розпочинати навчання на тому рівні, який підходить для студента та поступово підніматись на вищий кваліфікаційний рівень відповідно до інтересів та потреб. Ці кваліфікації є пов'язаними між собою, забезпечують гнучкий перехід між різними рівнями освіти (Australian Qualifications Framework, AQF, 2013).

Отже, австралійська система кваліфікацій складається із 10 кваліфікаційних рівнів: 1) сертифікат I; 2) сертифікат II; 3) сертифікат III; 4) сертифікат IV; 5) диплом; 6) диплом вищого ступеня (*англ.* – Advanced Diploma), молодший спеціаліст (*англ.* – Associate Degree); 7) бакалавр; 8) бакалавр з відзнакою (*англ.* – Bachelor Honours Degree), спеціаліст (*англ.* – Graduate Certificate, Vocational Graduate Certificate, Graduate Diploma, Vocational Graduate Diploma); 9) магістр; 10) доктор. Кожна кваліфікація чи курс мають національні коди, що забезпечує їм визнання на теренах усієї Австралії (Australian Qualifications Framework, AQF, 2013).

Важливою умовою підготовки висококваліфікованих учителів, які будуть відповідати новим викликам часу є постійна та плідна співпраця університетів, факультетів освіти, центрів післядипломної підготовки вчителів та шкіл зокрема задля отримання професійного досвіду, надання допомоги вчителям-початківцям та формування й оновлення загальнонаціональної структури стандартів професійного розвитку.

Невід'ємним елементом успішності політики у галузі забезпечення неперервної педагогічної освіти вчителів є критична оцінка освітньої політики інших англомовних країн (Великої Британії, Канади та США), її значення для освіти вчителів в Австралії.

На щорічній зустрічі Австралійської асоціації педагогічної освіти (*англ.* Australian Teacher Education Association) Вільямс (Williams, 1994) у доповіді «Питання освіти вчителів та професійного розвитку в Сполучених Штатах Америки: значення для Австралії» визначив три фундаментальні поняття в освіті та неперервному професійному розвитку вчителів у Сполучених Штатах, які мають важливе значення для освіти вчителів в Австралії: акредитація факультетів педагогічної освіти та їхніх курсів; ліцензування чи початкова сертифікація вчителів; вища сертифікація та професійний розвиток вчителів (Williams, 1994).

Досліджуючи проблему освіти вчителів та розвитку професії вчителя у Сполучених Штатах, Вайс (Wise) та Лебранд (Leibbrand) відзначають, що для сучасності характерною є тенденція до уніфікації освітньої політики, з одночасним реформуванням освіти та делегуванням повноважень щодо управління розвитком освіти на місцевий рівень. Дослідники також наголошують, що акредитація, ліцензування та вища сертифікація є тими основними механізмами, що допоможуть сформувати систему високоякісної педагогічної освіти і, таким чином, сприятимуть розвитку професії вчителя (1993).

На даний час в Австралії немає централізованого органу (*англ.* central agency) із акредитації педагогічних програм (*англ.* teacher education courses). У

різних штатах акредитація відбувається по-різному. Наприклад, у Новому Південному Уельсі, після розформування колишньої Ради із питань вищої освіти (*англ.* Higher Education Board), університети самі акредитують свої курси і не повинні реєструвати їх в агенції. Міністром освіти були затверджені мінімальні вимоги до кваліфікаційної характеристики студентів-випускників для отримання роботи в школах, що входять до юрисдикції департаменту, а також було сформульоване бачення відносно потреби у наявності практичного досвіду роботи в школі тих викладачів, що здійснюють підготовку майбутніх учителів. Міністерська рада із питань педагогічної освіти та якості викладання (*англ.* Ministerial Advisory Council on Teacher Education and the Quality of Teaching) сформулювала комплекс компетентностей для вчителів-початківців та структуру стратегічної політики щодо розвитку педагогічної освіти. У штаті Квінсленд функціонувала Рада із педагогічної освіти (*англ.* Board of Teacher Education) (зараз Рада із реєстрації вчителів, *англ.* Board of Teacher Registration), що відіграла важливу роль у дослідженні розвитку педагогічної освіти та реєстрації курсів (Williams, 1994).

Отже, в Австралії застосовують мінімальні національні вимоги до акредитації педагогічних програм, однак ці вимоги можуть бути суворими в самих університетах. Як стверджує Вільямс (1994) «Австралійські університети мають тенденцію акредитувати окремі курси чи набір курсів та окремо оцінювати діяльність факультетів освіти» (р. 4).

Ще одним важливим механізмом реалізації політики в галузі освіти є ліцензування чи реєстрація вчителів в Австралії, які здійснюються департаментами освіти штатів. Комісія із реєстрації вчителів (*англ.* Board of Teacher Registration) у штаті Квінсленд та Рада із стандартизації професії вчителя (*англ.* Standards Council of the Teaching Profession) у штаті Вікторія виконують функції органів реєстрації вчителів у межах штату. На національному ж рівні функціонує Національний проект із якості викладання та навчання (*англ.* National Project on the Quality of Teaching and Learning NPQTL), що вивчає проблеми національної структури кваліфікації вчителів та

професійних стандартів, а також заснована Австралійська навчальна рада (*англ.* Australian Teaching Council), завдання якої полягає у створенні національної системи реєстрації вчителів. До компетенції Австралійської навчальної ради також входить розробка системи для вищої сертифікації вчителів (*англ.* advanced teaching competence) та неперервного професійного розвитку (Williams, 1994).

На початку XXI століття постають також нові вимоги до програм педагогічної освіти та засад, на яких вони ґрунтуються. Як зазначає Хаттон (1996): «Вони пов'язані із основними посередниками у справі початкової підготовки вчителів та потребою у визначенні стосунків між всіма сторонами» (р. 54–55). Він виділяє чотири положення, які повинні використовуватись при створенні нових програм педагогічної освіти чи внесенні змін до уже існуючих програм: застосування механізмів співпраці з метою проведення постійних консультацій між сторонами, які представляють основні інтереси у процесі підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл; чітке визначення вимог до програм педагогічної освіти роботодавцями; забезпечення доступності (час та ресурси) оцінювання, перегляду та запровадження інновацій в освіту педагогів університетами; залучення викладачів факультетів освіти до безпосередньої участі у практичній діяльності в умовах школи (Hatton, 1996, р. 55).

Політику щодо розвитку початкової і післядипломної педагогічної освіти розвивають та реалізують такі органи, як Міністерська дорадча рада із педагогічної освіти та якості викладання (*англ.* Ministerial Advisory Council on Teacher Education and Quality of Teaching – MASTEQT) у штаті Новий Південний Уельс чи Австралійська рада вчителів на державному рівні. Хаттон (1996) також підкреслює, що «університети повинні проводити розгорнуті консультації, розглядаючи вагомні зміни у педагогічних курсах» та додає, що «програмні дорадчі комітети також відіграють важливу роль у поточному управлінні плануванням програм, їхніх результатів та значення» (р. 55).

Хоча, з одного боку, роботодавці мають право визначати стандарти, яким повинні відповідати працівники, проте, особливі вимоги (такі, як певні курси чи кількість годин на освоєння певної дисципліни) створюють перепони та обмеження для вже укладених програм. У зв'язку з цим, Хаттон зазначає, що «практичніше було б попередити широкомасштабні повторення, які стосуються наявних проблем ефективного навчання, ніж нашвидкоруч переробляти вже існуючі курси чи просто додавати щось нове до них» (1996, р. 55).

Для початку XXI ст. характерний швидкий темп запровадження змін у суспільстві знань загалом та у шкільній освіті зокрема, визначення нових пріоритетів навчання. Запровадження змін у підготовці майбутніх учителів та використання інформаційних технологій потребує капіталовкладень і має базуватись на теоретичній основі та практичних дослідженнях, разом із чітким визначенням очікуваних результатів, шляхів їх ефективного досягнення та оцінювання.

Науково-педагогічні працівники факультетів освіти беруть безпосередню участь у процесі моніторингу та оцінювання навчальних програм підготовки майбутніх учителів, цілей та завдань їхньої діяльності в умовах школи. Вони реалізують програми професійного розвитку на рівні школи за допомогою розробки прикладних дослідницьких проектів, присвячених проблемі викладання та навчання у школах. Факультети освіти підтримують та розширюють свою роль постачальників педагогічних кадрів за допомогою формування неперервного зв'язку із педагогами, забезпечуючи можливості для професійного розвитку впродовж усього фахового функціонування (Hatton, 1996).

Виходячи із вище зазначених положень та беручи до уваги той факт, що факультети освіти австралійських університетів здебільшого забезпечують і початкову, і післядипломну педагогічну освіту, вимоги політики у галузі освіти Австралії на початку XXI століття та зміни у суспільстві передусім стосуються саме факультетів освіти та їхніх програм.

У 1996 році у Університеті Сіднея була запроваджена дворічна програма підготовки магістра педагогіки (*англ.* Master of Teaching degree). Програма охоплює повне інтегроване навчання, що базується на використанні чіткої кейс-методики, а також рефлексивного підходу та оцінювання портфоліо. Виконавши всі вимоги програми, кандидати вступають в інтернатуру з метою отримання ліцензії на викладання (Hatton, 1996).

Серед передумов запровадження дворічної магістерської програми початкової освіти вчителів у Університеті Сіднея були такі, як потреба у більш ґрунтовній академічній освіті із предметів викладання (Shulman, 1990; Tom & Valli, 1990); тривале незадоволення однорічною дипломною програмою як неадекватною формою підготовки для початкового викладання у сучасних школах (Watson, Hatton, Squires & Soliman, 1991) та перехід до післядипломної професійної підготовки в інших сферах освіти на той час, а саме в медицині, посиляючись на показово успішні підходи із вирішення проблем на прикладі певного випадку (*англ.* problem-solving case-based approaches), запроваджені в Університеті Ньюкаслу (Hatton, 1996).

Запропонована дворічна програма підготовки магістра педагогіки базується на сучасних вимогах до програм повної вищої педагогічної освіти та включає наступні характеристики: колегіальне дослідження (Feiman-Nemser, 1990; Jaques, 1991; Kleinfield, 1992; Pugach & Johnson, 1990; Tabachnick & Zeichner, 1991); використання кейсів (Doyle, 1990; Hutchings, 1993; Kagan, 1993; Merseth, 1990; Schon, 1987; Schon, 1991; Shulman, 1992; Silverman, Welty & Lyons, 1992; Sykes & Bird, 1992; Wasserman, 1993); використання інформаційно-комунікаційних технологій (Williams, 1992; Merseth & Lacey, 1993); сприяння застосуванню рефлексії (Richert, 1991; Smith & Hatton, 1993; Gore & Zeicher).

Крім цього, була розвинута тісна співпраця зі школами для того, щоб сприяти налагодженню ґрунтовної практичної підготовки (інтернатури) із правом подальшого прийняття на роботу, оскільки студенти-майбутні вчителі працюють разом із досвідченими менторами (Oja, 1990; Oja, 1993; Posner, 1993; Field, 1994a; Field, 1994b). Студенти-майбутні вчителі повинні, як умовно-

сертифіковані неоплачувані вчителі, виконати половину звичайного навантаження вчителя, таким чином даючи можливість колективу брати участь у програмах професійного розвитку та працювати над розв'язанням важливих питань у їхній школі. Були сформовані команди відповідно до напрямів підготовки для навчання 1 (Study 1 – основний компонент викладання та навчання, зосереджений на вивченні окремих випадків – кейсів), навчання 2 (спеціалізовані галузі навчальної програми, Study 2 – specialized curriculum areas) та практика (50 днів структурованого досвіду на базі школи) (Hatton, 1996).

Варто зауважити, що розвитку й затвердженню дворічної магістерської програми передував ґрунтовний аналіз науково-педагогічної літератури. Ці дослідження стосуються проблем підготовки вчителів-початківців (Fuller, 1970; Hall, 1985), галузей науки, на основі яких ґрунтується робота вчителя, та видів рефлексивних підходів (Hatton & Smith, 1995).

Переїмання позитивного зарубіжного досвіду та надбань австралійської педагогіки покладено в основу розробки програми освітнього рівня магістра педагогіки. Особливо важливою була робота на національному рівні та Нового Південного Уельсу щодо визначення освітньої характеристики вчителів-початківців, що допомогло сформуванню цілі та завдання цього освітнього рівня. Погляди основних посередників та їхнє зацікавлення в результативності такої програми підготовки вчителя були також зібрані та залучені як частина підготовчого процесу. План програми був обговорений із представниками основних роботодавців (включаючи Департамент шкільної освіти Нового Південного Уельсу та Офіс католицької освіти), батьківськими комітетами, Федерацією вчителів Нового Південного Уельсу та іншими інституціями, а також із вчителями і директорами державних та приватних шкіл (Hatton, 1996).

Одним із основних компонентів дворічної програми підготовки магістра педагогіки є педагогічна практика під керівництвом ментора. Саме така практика у процесі підготовки магістра є тим містком між початковою підготовкою та власне роботою, що й інтернатура у медицині. Особлива роль

відводиться ментору, під керівництвом якого студент проходить період введення в професію. Ментор координує процес введення в професію, забезпечуючи підтримку і допомогу у цілком інший спосіб, ніж учитель-керівник практики (Hatton, 1996). Теоретичною базою для цього слугували дослідження, присвячені вивченню різних видів рефлексії (Smith & Hatton, 1993), портфолію як методу професійного розвитку (Vavrus & Collins, 1991) та інтернатури в освіті вчителів як перехідного етапу від початкової педагогічної підготовки до професійної діяльності (Huffman & Leak, 1986; Huling-Austin, 1990).

Важливо підкреслити, що програми магістра педагогіки ґрунтуються на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Це розробка віртуальної школи, яка надає користувачам он-лайн доступ до інформації про учнів та вчителів, приклади шкільних проектів, нормативно-правової документації. Також використовуються можливості інтернету для забезпечення доступу до інформації у галузі освіти в цілому світі та до відповідних статей в електронному вигляді. Комунікаційні засоби використовуються для того, щоб сприяти вільному обміну думками стосовно питань та проблем освіти між студентами, викладачами та вчителями. Погоджуємося із думкою Хаттона (1996), який наголошує на тому, що це абсолютно нова програма, розробка якої охоплювала використання і теоретичних, і практичних досліджень (р. 53).

Ключовим компонентом професійного розвитку вчителів-початківців та досвідчених учителів широко визнаною є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у викладацьку на навчальну діяльність шкіл загалом та в Австралії зокрема. Було реалізовано багато ініціатив, особливо починаючи із середини 1990-х років, для того, щоб допомогти вчителям-початківцям та досвідченим учителям використовувати ІКТ з метою розширення навчальних можливостей, покращення навчальної діяльності та оптимізації навчальних результатів учнів (Pearson, 2003).

У звітах уряду Австралії зазначено, що знання, вміння і навички використання ІКТ є інтегральним компонентом навчальних програм. У

документі «Національні завдання для школи» (*англ.* National Goals for Schooling), затвердженому Радою міністрів із питань освіти, працевлаштування, навчання та молоді на рівні держави, штатів і територій у серпні 1999 року, наголошено на тому, що випускники шкіл повинні бути впевненими, творчими і продуктивними користувачами нових технологій, особливо інформаційно-комунікаційних, та усвідомлювати вплив цих технологій на суспільство (р. 2).

Серед національних цілей також визнається важливість підвищення рівня результативності навчання у школі, забезпечення високоякісної шкільної освіти з метою досягнення визначених цілей. Підкреслюється необхідність забезпечення рівного доступу до освіти незалежно від географічного чи часового факторів (Ministerial Council on Education, 1999).

В урядових звітах також наголошується, що покращення доступу до освіти, її якість та результати значною мірою залежать від якісного викладання. У звіті Департаменту освіти, науки та навчання федерального уряду під назвою «Вчителі для XXI століття» (*англ.* Teachers for the 21st Century: Making the Difference) стверджується, що освіта найвищої якості потребує вчителів найвищої якості, а освоєння інформаційних технологій є однією із основних сфер, що потребує фінансування у процесі професійного розвитку вчителів (2000). В іншому звіті «Навчання в он-лайн світі» (*англ.* Learning in an Online World), підготовленому Радою міністрів із питань освіти, працевлаштування, навчання та молоді для міністрів освіти штатів, територій та федерації, використання ІКТ з освітніми цілями має високий пріоритет у професійному розвитку досвідчених учителів (2000).

Разом із наголосом на професійному розвитку для досвідчених учителів у національних звітах увага звертається також на потреби вчителів-початківців. Наприклад, у звіті Австралійської ради деканів освіти (*англ.* Australian Council of Deans of Education) під назвою «Підготовка професії. Звіт про національні цілі та вказівки для проекту початкової освіти вчителів» у 1998 році рекомендувалось наступне: «Випускники повинні розуміти та вміти використовувати відповідні технології, особливо інформаційні технології для

полегшення навчання, збереження інформації та виконання інших адміністративних завдань, а також для професійної взаємодії. Вони повинні також мати ґрунтовні знання про можливості використання нових навчальних інформаційно-комунікаційних технологій у галузях спеціалізації та при викладанні навчальних предметів, а також в якості засобів посилення взаємодії між людьми та як засобів залучення й дослідження джерел інформації. Вони повинні вміти оцінити програмне забезпечення та розробити стратегії для управління класами, що використовують нові технології. Необхідним є ознайомлення із сучасними системами та технологіями зберігання й поновлення інформації, а також можливість розвивати навички у галузі нових систем та технологій, коли вони з'являються» (р. 13–14).

В Австралії, уряди штатів та територій відповідають за розвиток освіти загалом та шкільної освіти зокрема, а також забезпечення і підтримку використання ІКТ. Уряди штатів та територій, як основні роботодавці вчителів, визначають критерії для працевлаштування вчителів-початківців, терміни та умови роботи, а також доступ до неперервного професійного розвитку та його фінансування (Pearson, 2003).

Аналізуючи нормативно-правову базу, на основі якої реалізується професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії, Пірсон (Pearson) робить висновок, що обидва терміни «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) та «навчальні технології» (НТ) широко використовуються в Австралії, що передбачає застосування нових технологій у навчальній діяльності. Дослідник пропонує вважати ці терміни синонімами. У статті «Інформаційно-комунікаційні технології та освіта вчителів в Австралії» Пірсон подає визначення терміна «навчальні технології» у Департаменті освіти Західної Австралії у стосунку до інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються як інструменти для досягнення кращих навчальних цілей; у штаті Вікторія навчальними технологіями називають різні форми інформаційних технологій, які використовуються для покращення навчання учнів. Вони представляють залучення інформаційних технологій (включаючи і

комп'ютерні, і комунікаційні технології) у викладання та навчання (Pearson, 2003, р. 41).

На рівні департаментів освіти штатів та територій Австралії опубліковано всебічні вказівки про особисті навички та інформаційну компетентність, якими повинні володіти як учителі-початківці, так і досвідчені педагоги (Marshall, 2000). Наприклад, у Квінсленді мінімальні стандарти для вчителів у галузі навчальних технологій охоплюють особисті навички із використання комп'ютерів, вміння їх застосовувати для розробки навчальних планів, шкільного планування, управління та навчання, в центрі якого – учень (Education Queensland, 1997).

Професійними стандартами (*англ.* Professional Standards) передбачається, що вчителі повинні вміти: визначати навчальні потреби учнів за допомогою використання доступних інформаційно-комунікаційних технологій; вибирати навчальні стратегії та ресурси, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій для того, щоб забезпечувати навчальні потреби учнів; формувати конструктивне навчальне середовище, в якому учні активно використовують інформаційно-комунікаційні технології для організації, дослідження, інтерпретації, аналізу, передачі та представлення знань; оцінювати ефективність підходів до викладання та навчання, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій; використовувати інструментарій інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступу та управління інформацією про навчання учнів (Education Queensland, 2002).

У документі штату Західна Австралія «Структура компетентностей вчителів» (*англ.* Competency Framework for Teachers) визначено, що вибір та використання навчальних технологій здійснюється з метою покращення навчання учнів.

Очікується, що вчитель на першому етапі (*англ.* Phase 1) професійного розвитку демонструватиме такі компетентності: застосування особистих знань у відповідних сферах навчання на основі оцінювання навчальних ресурсів та

технологій; використання широкого спектру ресурсів та технологій у навчанні; заохочування учнів до вибору та використання відповідних навчальних ресурсів і технологій для покращення мислення та сприймання навчального матеріалу (Martin, 2001, p. 17).

На другому етапі (*англ.* Phase 2) професійного розвитку очікується, що вчитель демонструватиме такі компетентності: застосування навчального досвіду для сприяння розвитку навичок учня у використанні навчальних технологій для забезпечення доступу, презентації та управління інформацією; використання комплексу технологій задля досягнення запланованих навчальних результатів; забезпечення можливості для учнів використовувати технології з різною метою: наприклад, для підтримки запитів, налагодження спілкування, розширення доступу до ресурсів та заохочення висловлення власних думок; переконання в тому, що учні мають рівний доступ до навчальних технологій; регулювання використання технологій для забезпечення різноманітності у навчальних стилях та потребах (Martin, 2001, p. 26).

В інших штатах, таких як Новий Південний Уельс, Тасманія та Вікторія вимоги щодо ІКТ та їх використання у навчанні зосереджуються на двох основних аспектах: особисті навички (наприклад, комп'ютерні операційні системи, периферійні та прикладні програми) та стратегії управління класом, пов'язані із інтеграцією ІКТ у навчальну діяльність. Ці вимоги були сформульовані у результаті співпраці між Департаментом освіти Тасманії (*англ.* Department of Education, Tasmania), Міністерською дорадчою радою із питань якості викладання (*англ.* Ministerial Advisory Council on the Quality of Teaching) та Радою із стандартів професії вчителя (*англ.* Standards Council of the Teaching Profession) (Pearson, 2003).

Отже, перелічені вимоги є обов'язковими для виконання як у початковій, так і післядипломній освіті вчителів. Вони відображають критерії, на основі яких здійснюється оцінювання програм початкової підготовки вчителів та їхнього професійного розвитку. У документі «Структура компетентностей для

вчителя» (*англ.* Competency Framework for Teachers) зазначено, що розроблена структура компетентностей вчителя може використовуватись з метою забезпечення високої якості послуг, які вони надають, та відповідності програм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх державних шкіл у Західній Австралії (Martin, 2001).

У штаті Вікторія, Рада стандартів професії вчителя (*англ.* Standards Council of the Teaching Profession, SCTP) донедавна оцінювала курси початкової освіти вчителів як рекомендацію для працевлаштування своїх випускників вчителями у школах штату Вікторія. Розвиваючи та підтримуючи співпрацю із університетами та їхніми факультетами, які забезпечують початкову підготовку вчителів, здійснюючи оцінювання курсів і приймаючи запрошення для участі в дискусіях університетського комітету із розробки курсів, Рада стандартів професії вчителя здійснила спробу забезпечити засоби для того, щоб допомогти викладачам педагогічних факультетів із оцінюванням та розробкою курсів, які відповідають принципам, задекларованим у вказівках (1998).

Таким чином, погоджуємось із думкою Пірсона (1996): «публікуючи вказівки про те, що вчителі-початківці та досвідчені вчителі повинні вміти, і шукаючи засоби підвищення якості курсів початкової освіти вчителів, департаменти освіти штатів мали значний вплив на курси вищої освіти. Ці вказівки також мали вплив на планування та впровадження програм професійного розвитку вчителів» (р. 43). Отже, ці вказівки були вагомим інструментом впливу як і на початкову підготовку вчителів, так і на курси післядипломної педагогічної освіти вчителів усіх штатів та територій Австралії на початку XXI століття.

Також департаментами освіти штатів були підготовлені ґрунтовні матеріали для того, щоб допомогти вчителям оцінити особисті професійні потреби та розвинути вміння і навички, необхідні для того, щоб залучати ІКТ до роботи у класі. Наприклад, Департамент освіти штату Вікторія випустив декілька брошур, призначених для того, щоб: визначити низку бажаних умінь вчителя (включаючи ставлення, розуміння та навички) щодо ефективного

застосування навчальних технологій у всіх аспектах викладання та навчання; вказати спектр стратегій професійного розвитку, ресурсів та підтримки для того, щоб допомогти вчителям розвинути бажані вміння; допомогти вчителям та школам визначити свої потреби у навчальних технологіях професійного розвитку та, в результаті цього, інформувати про планування професійного розвитку школи (Pearson, 2003, р. 43–44).

Подібні матеріали щодо професійного розвитку були опубліковані іншими департаментами освіти штатів. Беручи до уваги їхній зміст, можемо стверджувати, що професійний розвиток був розроблений на системному рівні (Ling & Mackenzie, 2001). Таким чином, у системі неперервної педагогічної освіти Австралії існують «дні навчальної програми» чи «дні професійного розвитку» (зазвичай один чи два дні на семестр), які надають можливість вчителям поглибити знання у галузі управління розвитком шкільної освіти штату загалом та школи, в якій вони працюють, зокрема.

Існують також інші організації, які забезпечують професійний розвиток для вчителів. Серед них багато університетів та професійні ІКТ асоціації штатів, що пропонують модулі професійного розвитку, які можуть використовуватись як окремі програми, або, якщо вони відповідають вимогам оцінювання, використовуватись як кредит у межах курсу для отримання диплому університету (Ling & Mackenzie, 2001; Taylor & Clemans, 2000.).

Нові вимоги політики у галузі неперервної педагогічної освіти Австралії на початку XXI століття також потребують запланованого підходу до управління післядипломною освітою. Питання послідовного планування для менеджменту післядипломної освіти повинні бути розглянуті у плануванні неперервного професійного розвитку (Palmieri, 2003).

У системі післядипломної професійної освіти існує декілька ключових аспектів післядипломного викладання та навчання (*англ.* VET teaching and learning), що потребують запланованого підходу до забезпечення неперервного професійного розвитку (*англ.* continuing professional development, CPD)

викладачів закладів післядипломної освіти (*англ.* TAFE institutes) (McNickle & Cameron, 2003; Mitchell, 2003).

У своєму дослідженні «Неперервний професійний розвиток викладачів системи післядипломної освіти: порівняльне дослідження викладачів системи післядипломної освіти Нового Південного Уельсу та Великої Британії» Барлоу (2006) розглядає широкий спектр проблем, пов'язаних із завданнями викладачів та викладачів-керівників у системі післядипломної освіти Нового Південного Уельсу (*англ.* – TAFE NSW), їхнього неперервного професійного розвитку та менеджменту післядипломної освіти, а також досліджує аналогічні проблеми на прикладі Великої Британії.

Дослідження інших науковців таких як Клейтон (Clayton), Фішер (Fisher), Хакс (Hughes) (2005) та Стехлік (Stehlic, 2003) пов'язане із ролями викладачів та викладачів-керівників у системі післядипломної освіти Нового Південного Уельсу вказує на те, що існує тиск на цих працівників відносно розробки широкого спектру знань та навичок, що потрібні у контексті навчальних матеріалів. Також для того, щоб задовільнити потреби у неперервній освіті цих працівників, потрібен систематичний підхід зі сторони керівництва післядипломною освітою до планування та фінансування. Інший дослідник, Палмієрі (Palmieri, 2003), вказує на те, що вчителі, які працюють на повну зайнятість, є перевантаженими та у багатьох випадках самотійно фінансують свій професійний розвиток. Ще одне австралійське дослідження (Junor, 2005; NCVER, 2004a) вказує на те, що велика кількість викладачів системи післядипломної освіти Нового Південного Уельсу працює в режимі часткової зайнятості або ж тимчасово, та 66% постійного персоналу належить до вікової категорії 40 і більше років (NCVER, 2004b).

Підтримка основних умінь працівників системи післядипломної освіти (*англ.* TAFE workforce) у кожному штаті Австралії стало важливою проблемою. Клейтон та інші (2005) наголошують на тому, що не тільки викладачі системи післядипломної освіти (*англ.* Vocational education and training, VET) повинні навчати інших жити та працювати у світі, що постійно змінюється, вони також

повинні одночасно розуміти природу своєї робочої практики, що постійно змінюється.

Барлоу (2006) виділяє декілька основних факторів, що в даний час впливають на характер умінь працівників системи післядипломної освіти (*англ.* TAFE teaching workforce skill base). До них належать: змінний тип педагогічних практик, що очікується у секторі післядипломної освіти; види програм професійного розвитку, що покликані відповідати цій змінній педагогіці; тимчасова робота викладачів системи післядипломної освіти та їх демографічний опис. Він також обґрунтовує такі ключові характеристики післядипломного навчання та викладання: навчання, що рівняється на стандарти промисловості (таким чином від практикантів очікується переймання «найкращої практики» відповідно до стандартів промисловості); співпраця/стосунки із виробництвом; принципи навчання дорослих; навички у сфері програм та розвитку ресурсів; система знань післядипломної освіти (*англ.* VET system knowledge); менеджмент та лідерство; фокусування на учнях та знання про стиль їхнього навчання; гнучке викладання/ різноманітне навчання, використовуючи новітні технології (Barlow, 2006).

Однак, плануючи завдання неперервного професійного розвитку для слухачів курсів післядипломної освіти, потрібно взяти до уваги й інші аспекти педагогіки післядипломної освіти. Як зазначає Вілахан (Wheelahan), потрібно брати до уваги складну природу людського навчання та диференційований підхід до компетентнісного навчання (2005). Вебб (Webb) і Кокс (Cox) вважають, що педагогічна практика має як і загальний, так і спеціальний аспекти, і що концепції педагогіки змінюються у відповідь на прогрес у нашому розумінні проблем пізнання і метапізнання, та у відповідь на відчутні можливості, що пропонуються інформаційними та комунікаційними технологіями (2004).

Іншим важливим фактором, що впливає на професійну діяльність викладачів у галузі післядипломної освіти та їхніх потреб у неперервному професійному розвитку є постійна чи тимчасова робота. Дослідження Стехліка

(2003) щодо постійних та тимчасових викладачів у системі післядипломної освіти, залучених до забезпечення гнучкого та он-лайн навчання виявило, що можливості професійного розвитку були більш доступними для педагогів, які працюють на постійному робочому місці та мають повне навантаження. Хоча багато тимчасових і контрактних працівників часто виконували той же спектр навчальних та інших освітніх функцій, що й їхні колеги, які мали постійне та повне навантаження. Автори роблять висновок, що доступ до професійного розвитку постійних та тимчасових працівників є важливим для послідовного планування. Вони стверджують, що професійний розвиток, спрямований на поглиблення фундаментальних педагогічних знань, стилів навчання і розвиток із формування навчального плану є такими ж важливими для кваліфікованих та гнучких відповідей, як і технічні навички (для он-лайн середовища), виробничі знання та знання предмета (Stehlic et al., 2003).

Але, як стверджує Барлоу, «у більшості інших джерел, що висвітлюють потреби неперервного розвитку, однак, існує невелика відмінність між потребами постійних та тимчасових працівників та не існує відмінності між потребами різних штатів» (2006, р. 3).

Отже, неперервний професійний розвиток викладачів системи післядипломної освіти Нового Південного Уельсу здійснюється таким чином. Існує декілька видів неперервного професійного розвитку, що забезпечуються різними організаціями, включаючи інститути післядипломної освіти, але між ними мало координації та/ чи планування спільних цілей. Щорічний звіт департаменту освіти та навчання не забезпечує дані щодо витрат на неперервний професійний розвиток. У закладах післядипломної освіти штату Новий Південний Уельс є модель для визначення поточних та нових потреб неперервної професійної освіти для вчителів загалом у кожному із 11 інститутів і для визначення їхніх пріоритетів через структуру професійного розвитку для вчителів (*англ.* Professional Development Framework for Teachers). Структура не передбачає врахування відмінностей між потребами постійних та тимчасових працівників (*англ.* full-timers, part-time/casuals). Не існує державної моделі

фінансування, що дотримується цілей, чи моделі, що гарантує, що всі вчителі, які потребують доступу до занять на курсах післядипломної освіти, отримають такий доступ (Barlow, 2006).

Барлоу (2006), проаналізувавши системи неперервного професійного розвитку викладачів післядипломної освіти Англії та Шотландії, окреслює контекст неперервної професійної освіти Австралії, що має спільні риси із цими системами: кваліфікаційна структура для компетентісно-спрямованого викладання (*англ.* competency-based delivery); посилений зв'язок між виробничою сферою та тими, хто надає послуги із забезпечення неперервної освіти на місцевому рівні; навчальний план напряму зумовлюється виробничими потребами; посилена увага до навчання молодших школярів у межах зміненої шкільної програми; «кваліфіковані» структури на місцях; поняття «навчання впродовж життя» (*англ.* life-long learning); поштовх до більшого акценту на неперервному професійному розвитку вчителів/викладачів; поштовх до постійного використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні; велика пропорція вчителів, що працюють тимчасово чи не на повне навантаження (р. 5).

Отже, існує широкий спектр діяльності викладачів системи післядипломної педагогічної освіти в умовах постійних стрімких змін. У цьому контексті вчасні та відповідні пропозиції неперервного професійного розвитку стають важливою стратегією у розв'язанні проблем, пов'язаних із післядипломною педагогічною освітою.

Так, у даному контексті можемо стверджувати, що на початку ХХІ ст. відбуваються зміни та зміщення ролей у галузі післядипломної педагогічної освіти Австралії. Існує дискусія відносно того, що означає так званий термін «післядипломна освіта, що змінюється» (*англ.* changing VET pedagogy). Частково зміни трудових ресурсів були визначені такими авторами як Буханан (Buchanan, 2006) та Холл (Hall, 2006) та ін. Холл, до прикладу, стверджує, що накладення моделей бізнесу на громадський сектор призвело до інтенсифікації роботи, адміністративного впливу на гнучкість трудових ресурсів та

послаблення організаційних ієрархій. Він твердить, що багато професіоналів прийняли на себе організаційні реструктуризації та часто змушені управляти наслідками цих реструктуризацій для сфери своєї відповідальності. Крім цього, існують змінні технологічні вимоги, що свідчать про те, як нові комунікаційні технології (мобільні телефони, ноутбуки, електронна пошта та ін.) розмивають грані між роботою та не роботою (Hall, 2006).

В Австралії на початку XXI сторіччя постійно відбуваються реструктуризації в системі післядипломної освіти в цілому та внутрішні реорганізації в окремих інститутах. Кіп (Keep, 2005) характеризує це явище як стан «постійної революції» в інституційних структурах, що контролюють, управляють, фінансують, перевіряють та надають післядипломну освіту. Цю думку підтверджує Барлоу, який зауважує, що «вчителі та шкільне керівництво, особливо у післядипломній освіті жонглюють складними адміністративними, управлінськими, навчальними та пов'язаними із виробничою сферою ролями у межах технологічного контексту, що постійно змінюється» (Barlow, 2006, p. 6).

Більш послаблені організаційні структури, зазначені Холлом та ін., скупі бюджети (управління здійснюється на місцевому рівні), недостатня адміністративна/ державна підтримка, а також постійні зміни у верхніх інституційних структурах – все це робить роль вчителя та шкільного керівника насиченішою.

Невід'ємною складовою післядипломної педагогічної освіти Австралії є поняття неперервного професійного розвитку вчителів. На думку Барлоу «об'єктивні моделі неперервного професійного розвитку повинні базуватись на правильному розумінні ролі вчителя та відповідному виділенні часу для того, щоб відвідувати курси підвищення кваліфікації» (Barlow, 2006, p. 6). Холл, проаналізувавши проблеми, з якими стикаються розробники програм професійного розвитку, визначає декілька важливих ключових моментів неперервного професійного розвитку: управління жорсткістю операційних потреб; розвиток у роботі, а також професійний розвиток; розвиток професіоналів як менеджерів; визнання потреби у підтриманні багатьох ролей

(як професіоналів, працівників, членів сім'ї, наставників, студентів тощо) (Hall, 2006).

Ловедер (Loveder, 2005) підсумовуючи результати досліджень з напрямків розвитку персоналу та його значення для закладів технічної освіти пропонує, щоб заклади використовували підходи неперервного професійного розвитку для наступних цілей: поєднати практику із навчанням на роботі і теорією та інтегрувати їх у роботу вчителя в класі; використовувати гнучкі, модульні підходи, що відповідають потребам та вмінням вчителя; використовувати підхід «знизу-вгору», що заохочує вчителів аналізувати свою вчительську практику; використовувати «навчальні гуртки» чи «практикуючі спільноти» персоналу у різних відділах, дисциплінах чи освітніх закладах; використовувати ІКТ для того, щоб заохотити до активної участі у неперервному професійному розвитку (2005).

Ловедер (2005) також стверджує, що неперервний професійний розвиток є занадто важливим, щоб бути залишеним на індивідуальну мотивацію вчителя кажучи, що він повинен бути регулярним та обов'язковим, і відповідно підтриманим адміністрацією як стосовно часу, так і коштів.

Барлоу (2006) обґрунтовує аспекти, які характеризують ефективну модель неперервного професійного розвитку працівників освіти: відповідний баланс між трьома видами діяльності у неперервному професійному розвитку: ті, які підтримують професійну вчительську практику; ті, які пов'язані із реформами; ті, які підтримують інституційні операції, включаючи зміну політики; визнання індивідуальних потреб (такі, як кар'єрний розвиток та впевненість у виконуваний роботі), які можливо задовольнити за допомогою неперервного професійного розвитку; стратегічний, системний підхід до використання ІКТ та он-лайн навчання, що підтримується відповідним розумінням та дослідженням центрами післядипломної освіти і певних зв'язків ІКТ-предмет (Segrave et al., 2005; Webb & Cox, 2004; Wheelahan, 2005); визначення професійних стандартів для неперервного професійного розвитку; застосування логотипу неперервного професійного розвитку для відображення та кращого запису всіх його видів з

метою обліку (у 2007 році прийнято новий стандарт для проведення вихідних облікових процесів); створення професійної організації для викладачів системи післядипломної освіти з метою підтримання їхнього статусу (наприклад, Інститут освіти в Англії (*англ.* Institute of Education) чи Шотландська Рада післядипломної освіти в Шотландії (*англ.* The Scottish Further Education Unit)); фінансування тих рівнів, які дозволяють вчителям: регулярно писати про свою практику, оскільки каскадна модель неперервної професійної освіти може не спрацювати (Webb & Cox, 2004); використовувати відповідну модель для того, щоб утримувати на належному рівні технічні виробничі навички; активна фінансова роль спілки на рівні із моделлю Навчального представництва (*англ.* Learner Representative) в Англії (р. 7).

На нашу думку, ці аспекти є важливими факторами в створенні політики у галузі неперервної педагогічної освіти Австралії на початку XXI ст., що, з одного боку, спираються на прогресивний досвід інших англomовних країн, таких як Велика Британія, Канада та США, а з іншого – беруть до уваги реалії освітнього простору Австралії.

Професійний розвиток учителів Австралії розпочинається із перших днів навчання. Випускники акредитованих програм педагогічної освіти можуть отримати роботу за спеціальністю у школах штатів та територій Австралії. Школи в Австралії поділяються на початкові та середні: початкова школа охоплює підготовчий рік та з період 1 по 7 клас, середня школа – з 8 по 12 клас. Поряд із початковими та середніми школами існують школи для спеціальної та дистанційної освіти. Також школи є державними (*англ.* State, government or public schools) та недержавними чи приватними (включаючи незалежні та католицькі школи (*англ.* non-government or private, independent and Catholic schools)). Школи Австралії також відрізняються за розмірами: від шкіл із одним учителем до кількох десятків учителів в колективі. Форма зайнятості вчителів охоплює повну зайнятість (*англ.* full-time), часткову зайнятість (*англ.* part-time), тимчасову зайнятість (*англ.* temporary) та нерегулярну зайнятість (*англ.* casual).

Необхідною умовою отримання роботи у школах Австралії є реєстрація чи сертифікація учителів у відповідних установах штатів та територій Австралії. Такими установами є Ради із реєстрації вчителів (*англ.* Australian Teacher Regulatory Bodies) відповідних штатів та територій Австралії, до компетенції яких, зокрема, належить надання дозволу на роботу випускникам програм початкової педагогічної освіти та забезпечення їм можливостей для неперервного професійного розвитку.

До системи сучасної неперервної педагогічної освіти Австралії належать також певні незалежні установи. Це Інститут вчителів Нового Південного Уельсу (*англ.* NSW Institute of Teachers), штат Новий Південний Уельс; Коледж учителів Квінсленда (*англ.* Queensland College of Teachers), штат Квінсленд; Інститут вчителів Вікторії (*англ.* Victorian Institute of Teaching), штат Вікторія; Рада із реєстрації вчителів Західної Австралії (*англ.* Teacher Registration Board of Western Australia), штат Західна Австралія; Рада із реєстрації вчителів Південної Австралії (*англ.* Teacher Registration Board of South Australia), штат Південна Австралія; Рада із реєстрації вчителів Тасманії (*англ.* – Teacher Registration Board of Tasmania), штат Тасманія; Рада із реєстрації вчителів Північної території (*англ.* Teacher Registration Board of the Northern Territory), Північна територія; Інститут вчителів території столиці Австралії (*англ.* ACT Teacher Quality Institute), територія столиці Австралії та Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (*англ.* Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL) на національному рівні.

Інститут вчителів Нового Південного Уельсу (*англ.* New South Wales Institute of Teachers) відіграє важливу роль у неперервному професійному розвитку вчителів штату. Інститут надає рекомендації міністру освіти і навчання штату щодо: умов та критеріїв для неперервної акредитації та вимог щодо неперервного професійного розвитку; схвалення провайдерів, курсів та програм, що відповідають цілям акредитації. Інститут надає вчителям інформацію щодо забезпечення професійного розвитку. Ця підтримка полягає у визначенні наявності курсу чи програми, її якості та відповідності.

Визначаються також відповідні дослідження стосовно неперервного професійного розвитку. Інформація про професійний розвиток, зібрана інститутом, використовується для планування курсу чи програми. Це також надає можливість підвищувати стандарт професійного розвитку на користь викладання та навчання у штаті Новий Південний Уельс (2012a).

У сфері професійного розвитку Інститут вчителів здійснює такі види діяльності: розвиток політики; реєстрація вчителів, що беруть участь у професійному розвитку; оцінювання вчителями курсів та програм; заохочення провайдерів неперервного професійного розвитку; реєстрація курсів і програм (New South Wales Institute of Teachers, 2012b).

Коледж учителів Квінсленда (*англ.* Queensland College of Teachers) заснований як статутна організація у 2006 році. До сфери його відповідальності належить: сприяння розвитку педагогічної професії; регулювання залучення та поточного членства у професії (2013a).

Основні функції Коледжу учителів Квінсленда є такими: надання реєстрації чи дозволу на викладання відповідним особам; визначення критеріїв відповідності щодо початкових і поточних вимог для реєстрації та дозволу на викладання; перевірка схвалених учителів чи кандидатів на реєстрацію чи дозвіл на викладання на причетність до кримінальних злочинів; схвалення та моніторинг програм початкової педагогічної освіти для попередньої реєстрації вчителів; розробка та застосування стандартів професійного розвитку для вступу та неперервного членства у професії; ведення реєстру та записів схвалених учителів, проведення перевірки професійної поведінки чи компетентності схвалених чи попередньо схвалених учителів; розробка та застосування кодексів практики щодо професійної поведінки чи практики схвалених учителів; проведення чи підтримка оглядів та досліджень, пов'язаних із регулюванням професії вчителя, включаючи огляди та дослідження, ініційовані та фінансовані міністром освіти штату; сприяння розвитку професії учителя (Queensland College of Teachers, 2013d).

Очолює Коледж учителів Квінсленда рада, роль якої полягає у розвитку та імплементації політики Коледжу, контролюванні його діяльності, виконанні його функцій та виконанні повноважень Коледжу. Голова ради призначається міністром освіти штату. Рада складається із 17 членів, які очолюють комітети ради. Комітети ради Коледжу учителів Квінсленда надають раді періодичні звіти та рекомендації. Це такі комітети: комітет управління та ризиків; комітет внутрішнього контролю; комітет професійної практики та поведінки; комітет стандартів професійного розвитку; реєстраційний комітет; комітет відповідності допрофесії вчителя (Queensland College of Teachers, 2013b, 2013c).

Рада також може скликати робочі групи для опрацювання певних проектів. Також Коледж учителів Квінсленда співпрацює із роботодавцями учителів, спілками вчителів, університетами та самими педагогами для забезпечення гарантії того, що лише кваліфікованих та належних осіб працевлаштовують у школах штату Квінсленд (Queensland College of Teachers, 2013b, 2013c).

Рада із реєстрації вчителів Північної території (*англ.* Teacher Registration Board of the Northern Territory) – це незалежна статутна організація, до сфери відповідальності якої входить: реєстрація вчителів чи надання повноважень роботодавцю приймати на посаду вчителя незареєстровану особу; зв'язок із провайдерами педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів; підтримка у розробці відповідних курсів освіти вчителів. Рада із реєстрації учителів Північної території є безпосередньо підзвітною міністрові освіти та навчання цієї території (2013a).

Рада складається із 12 членів, призначених різними освітніми організаціями Північної території:

- 1 особа, призначена головою департаменту освіти і навчання;
- 1 учитель, представник корінного населення, призначений головою департаменту освіти і навчання;

- 2 учителів, один із яких працює у віддаленій школі, призначених Австралійською педагогічною спілкою (*англ.* Australian Education Union), що має філію у Північній території;
- 1 освітянин, призначений Незалежною педагогічною спілкою Північної території (*англ.* NT Independent Education Union);
- 1 педагог, призначений Асоціацією приватних шкіл Північної території (*англ.* Association of Independent Schools NT);
- 1 педагог, номінований Представництвом католицької освіти (*англ.* Catholic Education Office);
- 1 викладач, делегований Університетом Чарльза Дарвіна;
- 1 викладач, делегований Інститутом вищої освіти корінного населення Бетчелора (*англ.* Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education);
- 1 особа, номінована Радою організацій державних шкіл Північної території (*англ.* NT Council of Government School Organization);
- 1 учитель, призначений Спільною радою професійних асоціацій вчителів Північної території (*англ.* NT Joint Council of Professional Teaching Associations);
- 1 учитель, призначений Асоціацією шкільних лідерів Північної території (*англ.* Association of NT School Education Leaders) (Teacher Registration Board of the Northern Territory, 2013a).

До структури Ради із реєстрації вчителів Північної території входять три комітети, що сприяють виконанню функцій Ради: комітет із стандартів та професійного навчання (*англ.* Standards and Professional Learning Committee, SPLC); реєстраційний комітет (*англ.* Registration Procedures Committee); комітет із питань початкової освіти вчителів (*англ.* Initial Teacher Education Committee) (Teacher Registration Board of the Northern Territory, 2013b).

Комітет зі стандартів та професійного навчання виконує такі функції: підтримує зв'язок із агенцією, що відповідає за виконання Акту про освіту щодо стратегічних пріоритетів професійного розвитку вчителів Північної території; розробляє та вдосконалює стандарти професійного розвитку вчителів; підтримує зв'язок із роботодавцями учителів Північної території

щодо вдосконалення їхньої професійної майстерності на ранніх етапах кар'єри; досліджує та сприяє розвитку найкращого досвіду педагогічної практики у Північній території (Teacher Registration Board of the Northern Territory, 2013b).

Реєстраційний комітет створений з метою виконання таких функцій: полегшувати обмін інформацією між роботодавцями педагогів та Радою із реєстрації вчителів з питань реєстрації вчителів, політики та процедури отримання дозволу на викладання, дисциплінарних процедур та погодження; забезпечувати інформацією Раду щодо виконання завдань, пов'язаних із реєстрацією, отриманням дозволу на викладання та дисциплінарними процедурами; забезпечувати інформацією Раду щодо ризиків та управління ризиками пов'язаними із реєстрацією вчителів (Teacher Registration Board of the Northern Territory, 2013b).

Комітет із початкової освіти вчителів забезпечує Раду інформацією та рекомендаціями щодо оцінювання та акредитації програм початкової освіти вчителів; визначає чи випускники педагогічних програм відповідають стандартам професійного розвитку учителя-початківця з метою реєстрації їх як учителів (Teacher Registration Board of the Northern Territory, 2013b).

Рада із реєстрації вчителів Південної Австралії (*англ.* Teacher Registration Board of South Australia) – це статутна організація, що заснована з метою регулювання професійної діяльності вчителів у штаті Південна Австралія. Завданням Ради є встановлювати та підтримувати систему реєстрації вчителів і стандартів професійного розвитку, що дає змогу гарантувати компетентність та відповідні професійні цінності осіб, які працюватимуть з дітьми (2013a).

Рада із реєстрації вчителів Південної Австралії виконує такі функції: виконує положення статуту Ради з метою регулювання професійної діяльності вчителів; сприяє розвитку педагогічної професії та стандартів професійного розвитку вчителів; консультиється та співпрацює із закладами педагогічної освіти стосовно відповідності програм педагогічної освіти до цілей реєстрації вчителів; консультиється та співпрацює з іншими організаціями із реєстрації вчителів з метою забезпечення ефективного національного обміну інформацією

і сприяння ідентичності та послідовності у регулюванні професії вчителя в межах Австралії; тримає під контролем педагогічну професію, стандарти професійного розвитку вчителів та інші заходи із регулювання професії і впроваджувати зміни чи надавати рекомендації міністру освіти штату у разі необхідності (Teacher Registration Board of South Australia, 2013c).

У виконанні своїх функцій Рада із реєстрації вчителів Південної Австралії найважливішим пріоритетом вважає добробут та інтереси дітей. Рада регулює педагогічну діяльність у державних, католицьких і приватних школах (2013c).

До складу Ради із реєстрації вчителів Південної Австралії входить 16 членів, які є представниками різноманітних освітніх організацій штату: 3 представники, номіновані міністром освіти штату; 3 особи, призначені департаментом освіти та розвитку дитини; 5 представників від Австралійської педагогічної спілки; 1 представник від Асоціації приватних шкіл Південної Австралії; 1 особа, номінована Представництвом католицької освіти; 2 особи, призначені Незалежною педагогічною спілкою Південної Австралії та 1 представник від університетів штату (2013b).

З метою ефективного розв'язання окремих питань Рада організувала 4 комітети:

- Комітет із педагогічної освіти та професійних питань (*англ.* Teacher Education and Professional Issues, TEPI) розглядає низку освітніх та професійних питань, включаючи розробку стандартів професійного розвитку;
- Комітет із реклами (*англ.* Publicity) розробляє загальні комунікаційні стратегії, пов'язані із різними питаннями, зокрема сприяння розвитку професії вчителя, підтримка веб-сайту та публікація щорічного інформаційного бюлетеня;
- Комітет із надання дозволів на викладання (*англ.* Admissions) розробляє пропозиції щодо політики у цій сфері та розглядає нестандартні заявки на внесення до реєстру вчителів;
- Адміністрація (*англ.* Office Procedures) розглядає та контролює фінансові, адміністративні та юридичні питання (2013b).

Члени Ради із реєстрації вчителів Південної Австралії можуть співпрацювати із цими комітетами у разі необхідності. Комітети розглядають відповідні питання, розробляють пропозиції та рекомендації для вирішення у Раді (2013b).

Рада із реєстрації вчителів Тасманії (*англ.* Teacher Registration Board of Tasmania) – це незалежна статутна організація, заснована відповідно до Акту про реєстрацію вчителів від 2000 року (*англ.* Teacher Registration Act, 2000). Вона діє подібно до інших рад із реєстрації вчителів штатів та територій Австралії, до її основних функцій входить реєстрація вчителів, які працюють в державних, католицьких та приватних школах штату Тасманія. Подібно до всіх професій, що передбачають довіру та відповідальність, вчителі штату Тасманія повинні бути зареєстрованими у Раді для того, щоб викладати у школі. Реєстрація вчителів сприяє впевненості громадськості у роботі вчителів Тасманії та підтверджує той факт, що зареєстровані педагоги є висококваліфікованими спеціалістами. Отже, зареєстрований освітянин штату Тасманія повинен відповідати наступним вимогам: мати відповідну педагогічну кваліфікацію; володіти англійською мовою на професійному рівні; мати позитивний характер та підходити для професії вчителя; дотримуватися коду професійної етики, а також продовжувати брати участь у професійному навчанні з метою поглиблення знань, формування й розвитку умінь і навичок (2013a).

Рада із реєстрації вчителів Тасманії виконує такі функції: надає повну чи попередню реєстрацію вчителям; надає право на викладання незареєстрованим учителям (*англ.* Limited Authority to Teach, LAT); сприяє розвитку професії учителя; розглядає скарги відповідно до Акту про реєстрацію учителів; проводить розслідування і слухання відповідно до Акту (запити та скарги, розслідування прорушень Акту); у разі необхідності вдається до дисциплінарних санкцій щодо осіб, які є чи були зареєстрованими учителями; схвалює курси педагогічної освіти, успішне завершення яких задовільняє критерії для повної реєстрації учителів; розробляє та покращує стандарти

професійного розвитку вчителів; контролює дотримання коду професійної етики у професії педагога; здійснює відповідні огляди та дослідницькі проекти, надає рекомендації міністру освіти штату щодо фінансування оглядів та проектів, а також щодо осіб, які б могли успішно їх реалізувати у разі необхідності; співпрацює з іншими Радами із реєстрації учителів країни з метою ефективного обміну інформацією, а також сприяння узгодженості у регулюванні педагогічної діяльності в межах Австралії; розслідує та рекомендує покарання за порушення Акту (2013b).

Розглянемо детальніше другу функцію Ради із реєстрації вчителів Тасманії, а саме надання права на викладання незареєстрованим учителям. Це право дає можливість школам/роботодавцям брати на роботу незареєстровану особу на визначений період часу та/чи посаду лише у випадку, коли неможливо знайти відповідного зареєстрованого вчителя. Рада може надати таке право, якщо кандидат має відповідні навички/досвід, яких не має наявний учитель; не відповідає вимогам щодо реєстрації учителів, але має позитивні якості характеру. Заяви про надання права викладати незареєстрованій особі подає роботодавець до Ради із реєстрації вчителів разом із відповідними документами кандидата на цю посаду та обґрунтуванням такої потреби (Teacher Registration Board of Tasmania, 2013c).

Рада із реєстрації вчителів Західної Австралії (*англ.* Teacher Registration Board of Western Australia) почала функціонувати 7 грудня 2012 року як орган, що відповідає за реєстрацію учителів у штаті Західна Австралія. Вона замінила Коледж вчителів Західної Австралії. Роль Ради визначається Актом про реєстрацію вчителів від 2012 року. До функцій Ради із реєстрації вчителів Західної Австралії належить реєстрація вчителів, які відповідають усім вимогам; керування розглядом процесів дисциплінарних порушень та акредитація програм початкової освіти вчителів, які відповідають стандартам акредитації. Виконуючи свої функції, Рада повинна контролювати поточний реєстр учителів, розробляти та публікувати стандарти професійного розвитку вчителів і стандарти акредитації, а також ставити на перше місце інтереси дітей

у прийнятті всіх рішень. Члени ради із реєстрації вчителів Західної Австралії призначаються міністром освіти штату. До Ради входить 7 осіб, одна із яких – юрист та троє – зареєстровані вчителі штату Західна Австралія (2013).

Інститут вчителів Вікторії (*англ.* Victorian Institute of Teaching) – це статутна організація, що відповідає за регулювання педагогічної професії у штаті Вікторія. Інститут реєструє вчителів, які працюють у державних, католицьких та приватних школах штату. Інститут вчителів Вікторії очолює Рада, до складу якої входять 12 членів, більшість із яких є вчителями різних шкіл штату (2013).

Інститут виконує такі функції: реєструє усіх вчителів з метою гарантії того, що лише кваліфіковані особи працюють у школах штату Вікторія; працює із вчителями у сфері розробки стандартів професійної практики; підтримує вчителів, які працюють перший рік у школі за допомогою структурованої програми введення в професію; схвалює та акредитує програми початкової освіти вчителів; розслідує та виявляє випадки порушень, значної некомпетентності та невідповідності до викладання (Victorian Institute of Teaching, 2013).

Інститут вчителів території столиці Австралії (*англ.* ACT Teacher Quality Institute) був заснований урядом території з метою покращення статусу педагогічної професії у межах території, а також для того, щоб покращити якість та стабільність педагогічних кадрів. Метою Інституту є: підтримання стандартів педагогічної професії на території столиці Австралії; забезпечення механізмів гарантування якості освіти у школі, яка здійснюється схваленими компетентними вчителями; визнання, розроблення та сприяння професійному навчанню; підтримання впевненості громадськості у педагогічній професії. Інститут вчителів території столиці Австралії виконує такі завдання: професійна реєстрація учителів; акредитація курсів початкової педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів; сертифікація вчителів відповідно до національних стандартів професійного розвитку; розроблення та реалізація

кодексу професійної практики для вчителів та тісна співпраця із роботодавцями з метою сприяння неперервному професійному навчанню вчителів (2013).

Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (*англ.* Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL) був заснований з метою забезпечення національного керівництва для урядів федерації, штатів та територій щодо сприяння вдосконаленню педагогічної професії та шкільного лідерства. Інститут фінансується урядом Австралії. Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства співпрацює із освітньою спільнотою за такими напрямками: встановлення та підтримання стандартів, що сприяють вдосконаленню викладання; керівництво та вплив на вдосконалення викладання та шкільного лідерства; підтримка та визнання досягнень у викладанні та шкільному лідерстві (2013а).

Отже, система неперервної педагогічної освіти Австралії складається з таких рівнів, які є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими:

- Міністерства освіти штатів та територій Австралії, які розробляють політику у галузі неперервної педагогічної освіти Австралії, відповідають за фінансування освіти та програм професійного розвитку педагогів;
- університети, коледжі, інститути та інститути післядипломної освіти, які здійснюють початкову й післядипломну підготовку вчителів, розробляють курси професійного розвитку педагогів, а також проводять дослідження у різних галузях педагогічної науки;
- Ради із реєстрації вчителів штатів та територій Австралії, що регулюють професію вчителя у відповідному штаті чи території (здійснюють ліцензування та сертифікацію вчителів, слідкують за дотриманням стандартів професійного розвитку та професійної етики, надають інформацію щодо можливостей професійного розвитку, співпрацюють з міністерствами освіти, школами, університетами та педагогічними спілками задля професійного розвитку вчителів);

- професійні організації, асоціації та спілки вчителів, шкільних лідерів, директорів шкіл та незалежні провайдери, які розробляють програми професійного розвитку вчителів;
- державні, приватні та католицькі школи Австралії, де працюють учителі і які є місцями їхнього безпосереднього неперервного професійного розвитку.

Для усіх рівнів неперервної педагогічної освіти характерний високий ступінь відповідальності перед суспільством за якість програм педагогічної освіти, її відповідність сучасним вимогам суспільства знань. З одного боку, ставляться високі вимоги до кваліфікації та належності вчителів, а з іншого – створюються сприятливі умови для забезпечення неперервного професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.

3.2. Особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії

З метою всебічного аналізу проблеми дослідження, розглянемо специфіку організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. В Австралії застосовуються різноманітні методи та форми організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл впродовж усієї фахової діяльності, від учителя-початківця до висококваліфікованого учителя та лідера у професії. Відповідно до Австралійських національних стандартів професійного розвитку, усі вчителі зобов'язані покращувати свої професійні знання і вдосконалювати практику, а також бути активними членами професійної спільноти і громади.

Важливо підкреслити, що згідно з нормативними документами Рад із реєстрації вчителів Австралії необхідною умовою реєстрації вчителів чи поновлення реєстрації є подання звітів, які засвідчують здійснення професійного розвитку. Так, у Раді з реєстрації вчителів Західної Австралії

необхідними є щонайменше 100 годин професійного розвитку для поновлення реєстрації терміном на 5 років (2016).

Учителям пропонується низка методів та форм професійного розвитку, які відповідають трьом сферам викладання згідно з Австралійськими національними стандартами (професійні знання, професійна практика, професійна взаємодія). Це формальні та неформальні методи і форми професійного розвитку. До формальних методів та форм професійного розвитку, згідно нормативної документації, належать: ті, які пропонують провайдери професійного розвитку (воркшопи, семінари, он-лайн навчання); професійний розвиток, що пропонується на рівні школи та роботодавця (дні професійного розвитку, проведення дослідження, проекти, менторство); представлення презентацій на конференціях чи семінарах, написання публікацій (Teacher Registration Board of Western Australia, 2014).

Неформальні методи та форми професійного розвитку охоплюють професійне читання; професійні чи колегіальні зустрічі, присвячені темі професійного розвитку педагогів чи обговоренню професійної практики; участь у розробленні політики чи практики в освіті чи у ширшому контексті (Teacher Registration Board of Western Australia, 2014).

У нормативних документах зазначається, що вчителі можуть обирати методи чи форми професійного розвитку відповідно до своїх потреб чи етапу кар'єри. Однак, методи і форми організації професійного розвитку повинні відповідати австралійським стандартам і вимогам звітності (Teacher Registration Board of Western Australia, 2014). Характеристику програм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії подано у додатку Д.

На даний час у зарубіжній науково-педагогічній літературі ведеться дискусія щодо найефективніших форм та методів організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, принципів, на яких вони мають ґрунтуватись та критеріїв щодо поділу на категорії. Також науковці присвячують свої дослідження лише окремим методам, формам та моделям професійного розвитку. У нашому дослідженні ми охарактеризуємо різноманітні

інноваційні та традиційні методи і форми організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.

У праці, опублікованій відділом лідерства та розвитку вчителів Департаменту освіти і навчання штату Вікторія під назвою «Професійне навчання в ефективних школах: сім принципів високоефективного професійного навчання» окреслено принципи ефективного професійного розвитку та подано моделі ефективного професійного розвитку вчителів, що базуються на таких знаннях та навичках учителів, як педагогічні знання, знання предмету та методики його викладання (2005).

Основні положення, на яких ґрунтується високоефективне професійне навчання є такими: зосередженість на результативності навчання учнів; в основі практики вчителів – неперервне професійне навчання; проведення досліджень у галузі ефективного викладання та навчання, результати яких формують напрями подальшого професійного навчання; в основі професійного навчання – співпраця, рефлексивна практика та зворотний зв'язок; чітке ведення документації з метою вдосконалення та оцінювання його впливу; неперервність навчання, що є визначальною, підтримується та повністю інтегрується в культуру та діяльність системи, що охоплює школи, професійні об'єднання, регіони та центр; індивідуальна та колективна відповідальність на усіх рівнях системи (Department of Education and Training, 2005, p. 19).

До ефективних стратегій професійного розвитку слід віднести ті, що охоплюють такі методи та форми професійного розвитку вчителів: команди професійного навчання (*англ.* professional learning teams), що групуються за дисципліною викладання, віковою категорією учнів та міждисциплінарні. Вони охоплюють такі моделі, як проведення дослідження (*англ.* action research), перевірка роботи учнів (*англ.* examination of student work), вивчення уроку (*англ.* lesson study), навчальні групи (*англ.* study groups) та обговорення кейсів (*англ.* case discussions); спостереження (*англ.* peer observation), менторство (*англ.* mentoring), коучинг (*англ.* coaching), внутрішні програми закладу (*англ.* in-house programs), зовнішній консультант/друг-критик (*англ.* external consultant/critical

friend), зовнішні семінари (*англ.* external workshops), акредитовані курси (*англ.* accredited courses), структуроване професійне читання (*англ.* structured professional reading), особисте професійне читання (*англ.* personal professional reading), практика/відвідування школи (*англ.* practicum/school visits), навчання он-лайн (*англ.* on-line learning) та розмови на професійну тематику (*англ.* professional conversations) (Department of Education and Training, 2005).

Пропонуємо розглянути докладніше таку форму професійного розвитку як команди професійного навчання та моделі, які вона охоплює. Команди професійного навчання – це ефективний спосіб розвитку культури співпраці та колективної відповідальності в школах. У цих командах вчителі є відповідальними за окремих учнів, а також приймають колективну відповідальність за покращення практики навчання з метою досягнення навчальних результатів для усіх учнів. Справжня командна робота передбачає більше, ніж просто праця разом із колегами. Вона залучає вчителів, які працюють в атмосфері відкритості та критичних роздумів, діляться досвідом, ідеями і знаннями один із одним, є учасниками неперервного процесу дослідження, що сприяє ґрунтовному командному навчанню. Командна робота керується чіткою та систематичною моделлю вирішення проблем і навчання, яка включає цикл навчання-застосування-удосконалення-застосування (Department of Education and Training, 2005).

Ефективні команди зосереджуються на покращенні результатів навчання учнів. Їхнє професійне навчання фокусується на учнях, аналізуючи відмінність між можливостями навчання учнів та їхніми реальними результатами навчання. Команди безпосередньо працюють із предметами, які вони викладають, та методикою їх викладання. Ефективні команди використовують дослідження з метою розробки навчальних стратегій, які б відповідали навчальним можливостям учнів і заохочували їх до вивчення певного предмету. Команди регулярно збирають та аналізують інформацію про навчання учнів, яка б дала їм змогу визначити зміст професійного навчання, а також збирають інформацію на рівні педагогічного складу та школи з метою оцінювання результатів їхньої

роботи. Вони регулярно зустрічаються на довший період часу, таким чином маючи можливість навчатись, обмірковувати, удосконалювати та знову застосовувати вивчене (Department of Education and Training, 2005).

Будь-яка значна зміна, яка імовірно покращить знання вчителів та навчання учнів, буде поступовою та часто важкою. Час та зусилля, необхідні для того, щоб навчитись працювати в команді, можуть збільшити робоче навантаження вчителів, особливо спочатку. Набуття довіри і впевненості ризикуючи, експериментуючи та працюючи спільно потребує наполегливості, оскільки це не відповідає нормі автономності, яка історично характеризувала роботу вчителів. Не зважаючи на це, ефективно застосований командний підхід може зменшити відмінності між результатами навчання у різних класах. Це відбувається тому, що вчителі активно підтримують один одного у процесі створення знань та розробці методик, які можуть покращити навчання учнів. В той час, як учні отримують найбільш очевидні переваги від командного підходу, він є також корисним для педагогів, оскільки покращуються їхні знання, навички та зростає впевненість, а також і для школи, і для цілої системи через покращення шкільної освіти (Department of Education and Training, 2005).

Проведення дослідження, перевірка роботи учнів, вивчення уроку, навчальні групи, обговорення кейсів та спостереження – це основні моделі, на які опираються команди професійного навчання. Відповідність використання певної моделі залежить від цілей, змісту та контексту застосування.

Проведення дослідження – це метод для вивчення питань, пов'язаних із процесом викладання та навчання. Педагоги вирішують, які питання є важливими для дослідження для того, щоб зрозуміти, що відбувається у їхньому класі. Він охоплює вибір проблеми, збір, аналіз та інтерпретацію даних, а тоді – конкретну дію. Модель ґрунтується на твердженні, що вчителі здатні формулювати вагомі питання щодо своєї практики та шукати об'єктивні відповіді на ці питання. Проведення дослідження допомагає педагогам ставати більш рефлексивними практиками та вирішувати проблеми більш систематично (Department of Education and Training, 2005).

Перевірка роботи учнів. Спільна перевірка роботи учнів дає змогу вчителям зрозуміти як учні думають і розробити відповідні навчальні стратегії та матеріали. Команди спочатку визначають чіткі цілі своєї роботи й очікувані результати. Найбільш плідні дискусії є результатом використання зразків різних за якістю та характером робіт учнів, наприклад, письмових робіт декількох учнів із однаковим завданням, де потрібно висловити власну думку. Пізніше команда розмірковує над важливістю вивченого для викладання. Ці дискусії окреслюють способи, якими педагоги можуть покращити своє викладання, ґрунтуючись на тому, що вони дізналися про розуміння учнями важливих понять (Department of Education and Training, 2005).

Навчальні групи – це групи педагогів, які залучаються до регулярного спільного обговорення тем, визначених групою. Це надає можливість розмірковувати над практикою викладання у класі та аналізувати інформацію про навчання учнів. Групи також можуть читати й обговорювати науково-педагогічні публікації у середовищі співпраці та підтримки протягом довшого періоду часу. До моделі навчальної групи може залучатись весь педагогічний склад школи у пошуку рішень для спільних проблем. Пізніше групам надаються можливості поділитись своїми висновками та рекомендаціями з іншими членами колективу (Department of Education and Training, 2005).

Обговорення кейсів надають можливість командам учителів можливість розмірковувати над педагогічними питаннями, досліджуючи розповіді чи відеозаписи про школу, клас, навчальні ситуації чи дилеми. Це, як правило, короткі готові свідчення про те, що учні зробили, сказали чи написали в класі. Обговорення кейсів сприяють налагодженню рефлексивного діалогу і покращують уміння вчителів описувати, аналізувати та оцінювати свою педагогічну діяльність (Department of Education and Training, 2005).

Спостереження. Одним із найбільш ефективних способів навчання є спостереження за іншими чи, навпаки, отримуючи відповідь на це спостереження. Аналізування та розмірковування над цією інформацією є важливим способом професійного зростання. Найбільш ефективні

спостереження є добре спланованими, зосереджуються на конкретних питаннях та завершуються задокументованими результатами. Спостереження сприяють створенню такого середовища, у якому заохочується та підтримується відкрита дискусія щодо питань викладання (Department of Education and Training, 2005).

Вивчення уроку допомагає вчителям розробляти плани уроків та зрозуміти, як учні вивчають певні предмети. Невелика група вчителів зустрічається регулярно для того, щоб планувати, розробляти, проводити, оцінювати та удосконалювати уроки з певного предмету. Один із членів команди проводить урок, а інші спостерігають за ним. Згідно із спостереженнями та аналізом, урок пізніше модифікується і може бути проведеним знову іншим членом команди. Метою цієї моделі є сприяння процесу, у якому відбувається поступове і неперервне професійне зростання педагогів через спільне розроблення уроків (Department of Education and Training, 2005).

Команди професійного навчання є лише одним із способів покращення практики вчителів та навчання учнів. Сам характер навчальної спільноти, де співпраця та підтримка є нормою, означає, що велика частина професійного навчання відбувається неформально і не завжди є командною чи проведеною у межах школи. У навчальній спільноті вчителі отримують педагогічні знання через щоденні розмови із колегами. Наприклад, у шкільній учительській кімнаті педагоги можуть ділитись своїми знаннями про ефективну практику викладання, комплексними знаннями із предмету, про те, як навчаються різні учні, новими методиками оцінювання чи стратегіями управління поведінкою в класі. Таке неформальне спілкування є важливою формою колегіальної підтримки та навчання для вчителів (Department of Education and Training, 2005).

Інші форми професійного розвитку є також доступними у навчальних спільнотах. Запроваджуються структуровані програми *менторства*, що дозволяють досвідченим і компетентним педагогам співпрацювати із менш досвідченими педагогами чи учителями-початківцями з метою

сприяння професійному діалогу та бути зразком у професійній ролі. Коучинг є також продуктивною формою навчання один-на-один, до якого залучаються два досвідчених педагоги, які працюють та навчаються разом. Коучинг-партнерство може бути особливо ефективним способом допомогти вчителям впровадити вагомі зміни у класі, наприклад, випробувати нову стратегію навчання чи навчальну діяльність (Department of Education and Training, 2005).

У штаті Вікторія Інститут вчителів Вікторії надає всебічну підтримку учителям-початківцям. Зокрема, працівники Інституту проводять семінари для молодих педагогів щодо умов для повної реєстрації, ресурсів щодо професійного розвитку та професійного навчання (Victorian Institute of Teachers, 2016).

Також у межах штату Вікторія діє Програма ефективного менторства (*англ.* Effective Mentoring Program), що є спільною ініціативою Інституту вчителів Вікторії, Департаменту освіти і навчання штату за підтримки Асоціації незалежних шкіл Вікторії та Офісу католицької освіти. Програма є безкоштовною і проводиться у два етапи: 1-й день у лютому, другий день у травні чи вересні. Програма ефективного менторства має на меті надати всебічну підтримку вчителям-менторам за допомогою проходження ними менторства та коучингу, а також озброїти вчителів-менторів необхідними знаннями та навичками для роботи з учителями-початківцями (2015). Менторам і учителям-початківцям надаються необхідні ресурси для роботи (Victorian Institute of Teaching, 2016, February; Department of Education and Training, 2016, February; Timperley, 2011, 2015).

У навчальній спільноті професійний розвиток прив'язується до роботи вчителів у межах школи. Проте, отримання інформації поза межами школи може збагатити шкільні програми знаннями, ідеями та перспективами. До прикладу, коли потрібні певні професійні знання і їх не можна отримати у межах школи, виникає необхідність запросити експерта до школи для роботи із окремими вчителями чи командами професійного навчання. Відвідування семінарів чи курсів є також необхідним, коли вчителям потрібно здобути певні

знання чи навички, такі як поглиблення розуміння основних понять із предмету викладання. У випадку, коли вчителі беруть участь у зовнішній навчальній діяльності, необхідні чіткі та пристосовані до рівня школи механізми впровадження цих здобутків у роботу школи і практику вчителів (Department of Education and Training, 2005).

Хукер (Hooker, 2008) зосереджується на дослідженні моделей та найкращої практики у професійному розвитку вчителів, категоріях, за якими можна класифікувати методи та форми професійного розвитку вчителів, а також позитивних і негативних сторонах чи обмеженнях певних моделей. Отже, дослідниця поділяє методи та форми професійного розвитку вчителів на три категорії: стандартизовані методи та форми професійного розвитку (*англ.* standardized teacher professional development). Це найбільш централізований підхід, його найкраще використовувати з метою отримання знань та навичок для великої групи вчителів; методи та форми професійного розвитку місцевого рівня (*англ.* site-based teacher professional development). Інтенсивне навчання у групах вчителів школи чи регіону, що сприяє глибоким та довготерміновим змінам у навчальній практиці; індивідуальні методи та форми професійного розвитку (*англ.* self-directed teacher professional development). Самостійне навчання, інколи ініційоване самим педагогом, з використанням наявних ресурсів, що можуть залучати комп'ютери та інтернет (Hooker, 2008).

Стандартизовані методи та форми професійного розвитку зазвичай представляють централізований підхід, що включає семінари, навчальні сесії та у багатьох випадках каскадну модель викладання. Стандартизовані навчальні підходи загалом зосереджуються на дослідженні нових концепцій, а також демонстрації і моделюванні навичок. Стандартизовані підходи можуть ефективно використовуватись для ознайомлення учителів із новими ідеями, новими методами роботи та новими колегами; поширювати знання та методики викладання серед учителів країни чи регіону; наочно демонструвати відданість держави, працедавця чи проекту певному курсу дій (Hooker, 2008).

Стандартизовані методи та форми професійного розвитку мають свої переваги. Вони можуть бути дуже ефективними у формуванні обізнаності з комп'ютерами, навчанні, що зосереджується на учневі та/чи новій навчальній програмі. У каскадній моделі (навчання вчителя) обирається невелика група вчителів, яка проходить інтенсивне навчання, а потім повертається до своїх закладів з метою навчати своїх колег, відіграючи роль «вчителів-чемпіонів» чи «авангардної команди». Каскадна модель має значний потенціал, особливо зважаючи на підтримку навчання на рівні школи (Hooker, 2008).

Однак, стандартизовані методи та форми професійного розвитку мають теж і недоліки. Ця модель схиляється до технічного раціоналістичного підходу. Підхід є близьким до принципу уніфікації щодо оновлення бази знань педагогів, що позбавлений контексту. Вчителі перетворюються на споживачів знань, які мають відповідальність повернути те, що вони вивчили, у класи та використати на практиці. Семінари, які відбуваються в один час і в одному місці без подальшої підтримки, рідко мають наслідком ефективні зміни у викладанні та навчанні. Недоліки каскадного підходу пов'язані із тенденцією розвивати навички авангардної команди. Каскадне навчання проходить через рівні менш досвідчених вчителів, поки не досягне цільової групи; у цьому процесі є тенденція до втрати комплексної інформації. Без мотивування та стимулювання вчителів брати участь, співпрацювати і експериментувати із новими стратегіями, вони неохоче будуть використовувати досвід обізнаніших колег з авангардних команд професійного розвитку (Hooker, 2008).

Методи та форми професійного розвитку місцевого рівня – це ті моделі професійного розвитку, які використовуються у школах, ресурсних центрах чи педагогічних закладах. Вчителі працюють із місцевими експертами чи висококваліфікованими педагогами з метою залучення до більш поступового процесу навчання, формування педагогічних знань, знань із предмету та технічних навичок. Методи та форми професійного розвитку місцевого рівня зосереджуються на конкретних, ситуативних проблемах, з якими стикаються вчителі, намагаючись впровадити нові методики у свою педагогічну практику.

Ці моделі мають тенденцію: гуртувати педагогів довкола питань та потреб місцевого рівня протягом певного періоду; заохочувати індивідуальні ініціативи та підхід до проблем, що базується на співпраці; робити професійний розвиток учителів більш гнучким, неперервним та інтенсивним; забезпечувати тривалі можливості для професійного навчання однієї групи вчителів (Hooker, 2008).

Позитивними сторонами методів та форм професійного розвитку місцевого рівня є такі: програми професійного розвитку місцевого рівня пов'язані із змінами та інноваціями на рівні класу та школи; ці моделі можуть бути найефективнішими, якщо здійснюються відповідно до плану розвитку школи; важливою характеристикою методів та форм професійного розвитку місцевого рівня є підтримка формування спільнот учителів як спільнот практиків з метою сприяння розвитку нової бажаної навчальної культури; основна мета полягає у тому, щоб допомогти учасникам проекту не лише реалізувати нові підходи, але й свідомо переосмислити переконання, цінності, припущення та культуру, що покладені в основу їхньої практики (Hooker, 2008).

Однак, поряд із очевидними перевагами методів та форм професійного розвитку місцевого рівня існують певні обмеження щодо їхнього використання. Ці моделі потребують великих затрат часу та праці, необхідно, щоб місцеві керівники цих програм мали великий досвід підтримувати, навчати, оцінювати, володіли глибокими знаннями предмету чи навчальної програми і мали технічні навички. Також важливо, щоб керівники допомагали учителям знаходити рішення відповідно до їхніх потреб, коли бракує необхідних ресурсів. Формування та підтримка когорти керівників, які б відповідали широкомасштабним програмам професійного розвитку місцевого рівня, є складним завданням для будь-якої освітньої системи (Hooker, 2008).

Індивідуальні методи та форми професійного розвитку. Використовуючи індивідуальні методи та форми професійного розвитку, вчителі самі ініціюють і планують свій професійний розвиток, а потім діляться матеріалами та ідеями, а

також обговорюють складні завдання і рішення. Такі моделі професійного розвитку мають низку переваг: такий підхід до професійного розвитку допомагає вчителям реалізувати принцип навчання впродовж життя; неформальний рівень індивідуальних методів та форм професійного розвитку передбачає звертання за порадою до досвідчених колег чи пошук планів уроків в інтернеті; поява он-лайн спільнот вчителів, які надають підтримку щодо професійного розвитку у різних галузях знань і темах (Pelgrum & Law, 2003). Проте, на думку Гейбл (Gaible) і Бернса (Burns), в той час як вчителів необхідно заохочувати до участі у неперервному, самостійному навчанні, індивідуальні види діяльності не повинні використовуватись як першочергові методи та форми професійного розвитку вчителів. На противагу цьому, вони повинні використовуватись як доповнення та розширення стандартизованих методів і форм професійного розвитку та/чи моделей місцевого рівня (2005).

До методів та форм професійного розвитку місцевого рівня належать такі: спостереження (*англ.* observation/assessment), відкритий урок (*англ.* open lesson), вивчення уроку (*англ.* lesson study), навчальні групи (*англ.* study groups), проведення дослідження (*англ.* action research), вивчення кейсів (*англ.* case studies), менторство (*англ.* mentoring), школи професійного розвитку (*англ.* professional development schools) та дуальна аудиторія/безпосереднє викладання (*англ.* dual audience/direct instruction). Ці моделі можуть використовуватись окремо та у поєднанні, можуть бути частиною як формального професійного розвитку, так і неформального, що залежить від конкретних навчальних потреб.

Розглянемо такий метод професійного розвитку як *відкритий урок*. Вчителі планують та проводять урок, запрошуючи колег (інколи батьків і вчителів з інших шкіл) з метою спостереження і надання відгуків після проведення уроку. На відміну від вивчення уроку, відкритий урок зосереджується на поведінці вчителя. Такий метод професійного розвитку широко використовується як і в Україні, так і в зарубіжних країнах, в тому числі й Австралії. До переваг методу відкритого уроку належать: формування

знань в межах школи; вчителям стає зручніше ділитись та допомагати один одному покращити практику; викладання стає публічною, а не приватною діяльністю; може успішно використовуватись у середовищі із недостатніми ресурсами; організовується вчителями для вчителів. Обмеження методу відкритого уроку є такими: є потреба у хоча би декількох кваліфікованих вчителях як моделях для наслідування; учасники можуть не розуміти, як отримати найбільшу користь від уроків; метод є ефективним лише у тому випадку, коли вчителі діляться критичними зауваженнями (як позитивними, так і негативними); урок часто проводиться без кваліфікованих учителів та обговорень в присутності кваліфікованих посередників (Hooker, 2008).

Метод *дуальної аудиторії/ безпосереднього викладання* охоплює використання інтерактивного радіо, інтерактивного телебачення чи віртуальної школи з метою викладання безпосередньо у класі. Ці програми підтримують навчання учнів і одночасно крок за кроком керують проведенням уроку вчителями. Вчитель у класі та телевізійний чи радіо «педагог» спільно навчають учнів, однак вчитель у класі і учні теж навчаються спільно. Цей метод є корисним для обох цільових аудиторій: учні отримують висококваліфіковане навчання, а вчителі здобувають практичний досвід роботи в класі. Дуальна аудиторія/ безпосереднє викладання може допомогти вчителям дізнатися про активні методики викладання, управління дискусіями та інші невідомі чи маловикористовувані методики. Успішні приклади цього методу включають інтерактивне радіо-викладання, що використовується у багатьох країнах. Метод дуальної аудиторії/ безпосереднього викладання може допомогти вчителям розвинути навички базового та середнього рівня. Оскільки метод є надзвичайно директивним та структурованим, він залишає мало простору для імпровізації чи адаптації вчителями, тому є менш ефективним для розвитку навичок вищого рівня (Hooker, 2008).

До позитивних сторін методу *дуальної аудиторії/ безпосереднього викладання* належать такі: ця структура є корисною для вчителів із мінімальними чи відсутніми навичками викладання; за винятком моделі

віртуальної, школи цей метод легко опанувати; метод підходить для існуючої структури класу. Однак, метод дуальної аудиторії/ безпосереднього викладання теж має певні обмеження, серед яких: метод є надзвичайно структурованим, що залишає мало місця для імпровізації; потрібне під'єднання до інтернету для веб-базованих програм (віртуальна школа); потрібна достатня пропускну здатність, щоб забезпечити он-лайн обмін між учнями та вчителем у класі та он-лайн учителем; модель віртуальної школи потребує обізнаності та технічних навичок відповідного рівня зі сторони вчителів; технологічно залежний метод, якщо виникає технічна проблема чи проблема із сигналом передачі, навчання не відбувається; метод залучає такі технології як радіо, телебачення та інтернет; інтенсивний процес планування навчання потребує затрат часу та коштів (Gaible & Burns, 2005).

Надзвичайно важливим та ефективним методом професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, а також інших англомовних країн, зокрема Великої Британії, Канади та США, є школи професійного розвитку. Цей метод є особливо корисним для вчителів-початківців, оскільки використовується під час процесу введення в професію у перший рік викладання, а також для досвідчених педагогів, які їх консультують. *Школи професійного розвитку* зазвичай приймають форму співпраці між школою та місцевим педагогічним коледжем. У школах вибирається група кваліфікованих учителів. Цих педагогів обирають за їхні загальні вміння та навички, але вони проходять додаткове навчання із менторства та підходів щодо співпраці у педагогічному коледжі чи за допомогою інших засобів (наприклад, он-лайн курси). Студенти-учителі педагогічного коледжу записуються на практичні курси (чи інтернатуру) із кваліфікованими вчителями, отримуючи практичний досвід та впроваджуючи конкретні методики навчання, пізніше повертаються у коледжі для подальшого навчання і, закінчивши навчання, ідуть працювати у ту ж саму школу, де кваліфікований учитель стає їхнім ментором на цілий рік. З часом, значна кількість висококваліфікованих молодих учителів виховується у школах професійного розвитку. Отримавши досвід, ці молоді педагоги можуть

стати менторами в інших школах чи допомогти розширити програми шкіл професійного розвитку в інших педагогічних коледжах. Школи професійного розвитку також можуть сприяти задоволенню потреб у професійному розвитку працюючих учителів. Учителі зі шкіл регіону відвідують школи професійного розвитку протягом тижня, відвідують уроки, проходять навчання (з галузей знань, практики викладання чи використання інформаційно-комунікаційних технологій) та розробляють плани уроків, які потім тестують у класах школи професійного розвитку. У цьому підході, учні, на уроках яких вже використовувались методики активного навчання чи інші техніки викладання, стають важливими інструментами у підтримці запрошеного учителя щодо використання подібних методик. Школи професійного розвитку можуть допомогти педагогам, які мають базові навички, розвинути вміння та навички вищого рівня (Hooker, 2008).

Серед позитивних сторін шкіл професійного розвитку є такі: вони працюють там, де педагогічні коледжі мають зв'язки із школами, що є поруч; вони використовують підхід співпраці, що залучає педагогічні коледжі та школи до спільної роботи з метою підвищення кваліфікації учителів; навчання вчителя у межах школи є формою професійного навчання; існує підтримка для вчителів-початківців як з боку педагогічного навчального закладу, так і зі сторони ментора на базі школи. Обмеження шкіл професійного розвитку включають таке: ця форма професійного розвитку може здійснюватись лише за умови, коли заклади педагогічної освіти розташовані поблизу шкіл із значною кількістю кваліфікованих учителів; необхідне структуроване управління призначенням студентів та кваліфікованих вчителів з метою гарантування наступності навчання; ця форма професійного розвитку використовується лише тоді, коли тривалість навчання майбутніх учителів є більшою, ніж один рік; існує необхідність координації роботи між двома організаціями (школою та закладом педагогічної освіти) та матеріально-технічне забезпечення (Gaible & Burns, 2005).

Окрім шкіл професійного розвитку, в Австралії використовуються інші форми співпраці між школою та університетом, що допомагають студентам-майбутнім учителям застосовувати на практиці отримані у навчальному закладі знання та отримувати професійний досвід. Важливою умовою такої співпраці, на думку Буллоу (Bullough) та його колег, є те, що обидва партнери роблять внесок у взаємовідносини та сприяють створенню нових спільнот, основою яких є формування зв'язку між теорією і практикою. Справжнє партнерство, що ґрунтується на співпраці, має потенціал трансформувати педагогічну освіту загалом, а не просто бути механізмом розширення практичного досвіду студентів-майбутніх учителів (2004).

В Австралії деякі університети формують більш розширене партнерство зі школами. Одією із таких форм співпраці є модель, розроблена Університетом Сіднея у співпраці зі школою, за спільним фінансуванням університету та департаменту освіти і навчання штату Новий Південний Уельс. Іншою моделлю є співпраця університету «Королівський мельбурнський технологічний інститут» із 17 спільнотами професійної практики (*англ.* Professional Practice Communities) у штаті Вікторія, що охоплюють низку шкіл, дошкільних закладів та закладів освіти дорослих. Координатори спільноти, що призначаються університетом, відповідають за 25-30 студентів-майбутніх вчителів, які перебувають у кожній спільноті, а також відповідають за зв'язки із керівниками та менторами на місці і їхній професійний розвиток. Університет за допомогою координаторів спільноти проводить конференції для керівників, пропонує семінари для менторів, а також зараховує кредити за керівництво професійною практикою на ОКР магістра. Своєю чергою, керівники від університету підтримують координаторів спільноти, проводять зустрічі із кожною спільнотою професійної практики, за необхідністю відвідують школи та зустрічаються кожного семестру зі студентами-майбутніми вчителями й їхніми шкільними керівниками на офіційній основі (Watson, 2005).

У межах співпраці між школою та університетом в Австралії розроблені та використовуються нові моделі отримання професійного досвіду для

студентів-майбутніх учителів, які пропонують набагато ширший спектр навчальної діяльності на базі школи, ніж традиційна модель педагогічної практики. Цю тезу підтверджує Рамсей (Ramsey), наголошуючи, що «усі студенти-майбутні вчителі повинні мати достатні можливості співпрацювати із кваліфікованими практиками, аніж у моделі, яка лише надає можливість для індивідуального викладання у класі, хоча і під керівництвом вчителя» (2000, р. 57).

Отже, методи та форми професійного розвитку майбутніх учителів у межах співпраці між школою та університетом є такими: спостереження за роботою вчителів у школі (*англ. shadowing professional teachers*) – студенти-майбутні вчителі спостерігають за роботою вчителів та розмірковують над своїми спостереженнями; участь у позакласній діяльності (*англ. legitimate peripheral participation activities*) – студенти-майбутні вчителі є відповідальними за організування навчальної діяльності у школі, такої як керівництво науковим експериментом чи прийняття участі в проведенні екскурсії; практика викладання (*англ. practice teaching*), де студенти-майбутні вчителі відповідають за клас чи проведення уроку.

Спостереження за роботою вчителів у школі (*англ. shadowing professional teachers*). Зазначимо, що багато студентів педагогічних закладів позитивно реагують на можливість отримання професійного досвіду на базі шкіл впродовж усього періоду навчання. Доке (Doecke) із університету Монаш штату Вікторія досліджує питання початкової освіти вчителів та проходження ними педагогічної практики. Він робить висновок, що студенти-майбутні вчителі уважно спостерігають за роботою професійних педагогів, використовуючи методи систематичного опитування з метою кращого розуміння того, що вони спостерігали в класі. Він зазначає, що студенти-майбутні вчителі приходять на практику зі своїми знаннями та очікуваннями і повинні активно залучатися до обговорення їхньої професійної практики та практики інших педагогів. Науковець стверджує, що студенти-майбутні вчителі не проходять пасивного процесу введення в професію, із змінами та темами для

обговорення, що є поза їхнім контролем. Вони беруть активну участь у своєму професійному зростанні, свідомо застосовуючи різноманітні джерела отримання інформації з метою кращого розуміння своїх знань та формулювання суджень щодо професійної практики (Doecke,2004).

Участь у позакласній діяльності (англ. legitimate peripheral participation activities) стосується навчальної діяльності, до якої залучаються студенти-майбутні вчителі з метою поглиблення професійних знань з самого початку педагогічної підготовки. Сазерленд (Sutherland) та її колеги описують модель, розроблену Університетом Сіднея й департаментом освіти і навчання штату Новий Південний Уельс. Ця модель дає змогу студентам-майбутнім вчителям брати участь у спільноті практики школи та аналізувати її роботу з метою покращення професійного навчання (тобто поєднувати теорію із практикою) (Sutherlandetal., 2005).

У 2001 році департамент освіти і навчання штату Новий Південний Уельс розпочав співпрацю із факультетом освіти Університету Сіднея, результатом якої було співфінансування двох курсів лекцій із освіти в університеті. Учасники проекту працювали як в університеті, так і в школі нещодавно сформованого району. Одним із завдань проекту було розробити заходи із позакласної діяльності для студентів факультету освіти в місцевих школах. Це такі заходи: тьюторські заняття із залученням студентів факультету освіти і практикуючих вчителів; можливість спостерігати за вчителем у школі один день кожного семестру; опитування невеликих груп учнів початкових класів; керівництво невеликою групою учнів початкових класів у проведенні структурованого дослідження в класі; допомога у проведенні наукової екскурсії; планування окремих занять із хімії (консультуючись із практикуючим вчителем), спостереження за уроком, проведенням вчителем та подальше консультування із вчителем щодо зв'язків між навчальною програмою, плануванням, здібностями учнів і проведенням уроком. Як свідчать відгуки студентів, щобрало участь у цій співпраці, цей досвід дозволив їм поєднати їхні теоретичні знання зі шкільною практикою, а співпраця із

практикуючими вчителями ініціювала їх до участі у спільнотах практики в школах (Sutherland et al., 2005).

Як зауважує Сазерленд, успіх моделі участі в позакласній діяльності як форми професійного навчання залежить від чотирьох критеріїв: 1) діяльність має бути автентичною (визнаною та оціненою в освітніх термінах); 2) відповідальність студентів-майбутніх вчителів має бути чітко обмеженою; 3) така діяльність повинна забезпечувати можливості застосування теоретичних знань на практиці (тобто підтримувати навчання студентів); 4) діяльність повинна мати мінімальний вплив на основні обов'язки практикуючих вчителів (зокрема коли вчителям не оплачують їхню співпрацю) (Sutherland et al., 2005).

У попередньому параграфі ми наголошували на тому, якими знаннями, вміннями і навичками має володіти сучасний вчитель на кожному етапі розвитку кар'єри. В Австралії використовують комплекс методів та форм професійного розвитку, пов'язаних із вдосконаленням знань і умінь володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Ці методи та форми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл в Австралії належать до трьох основних видів: сертифіковані курси (*англ.* award courses) при університетах; програми професійного розвитку за ініціативи організацій роботодавців; школи-маяки (*англ.* "lighthouse" schools).

Пропонуємо проаналізувати сертифіковані курси та визначити їхню специфіку. Одним із сертифікованих курсів при університеті, що зосереджується на вдосконаленні навичок володіння інформаційно-комунікаційними технологіями в освіті є сертифікат за спеціальністю «Комп'ютерні програми для викладання та навчання» (*англ.* A Graduate Certificate in Education – Computing for Teaching and Learning) в університеті Тасманії. Цей курс складається із дев'яти модулів: Модуль 1. Викладання та навчання; Модуль 2. Впровадження хорошої практики; Модуль 3. Професійні завдання; Модуль 4. Навчальне середовище; Модуль 5. Управління та доступ; Модуль 6. Лідерська діяльність; Модуль 7. Наукова діяльність; Модуль 8. Оцінювання та огляд; Модуль 9. Співпраця та комунікація. Для того, щоб

отримати сертифікат, вчителі повинні освоїти сім модулів включаючи обов'язкові модулі 1 та 2 (Tasmanian Department of Education (n.d).

Важливою особливістю цього курсу є те, що він підтверджується Австралійською системою визнання (*англ.* Australian Recognition Framework) – національною системою стандартів для визнання навчальних організацій, навичок і кваліфікацій, отриманих особами через акредитоване навчання. Таким чином, цей сертифікат, розроблений як курс професійного розвитку в одному штаті, буде також визнаний в інших штатах, де підтримується акредитація Австралійської системи визнання (Australian Recognition Framework (n.d).

Програми професійного розвитку, що проводились за ініціативи організацій роботодавців в Австралії, фінансували департаменти освіти штатів, а викладання та управління ними велося іншими організаціями. Професійний розвиток щодо інформаційно-комунікаційних технологій підтримувався на рівні конкурентних потреб вчителів відносно часу та фінансування. Курси проводилися протягом довшого часу і охоплювали такі форми та методи професійного розвитку як відвідування школи, спілкування он-лайн, а також включали завдання на рівні школи (навчальні проекти, дослідження), що поєднували теорію та практику. Ще однією формою професійного розвитку вчителів є участь у конференціях, пов'язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями на рівні штату та держави. На думку Лінг (Ling) та Макензі (Mackenzie), такі характерні риси програм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії сприятимуть запровадженню змін у їхній педагогічній діяльності (1991).

За ініціативи Департаменту освіти і навчання штату Новий Південний Уельс проводився курс «Технології у навчанні та викладанні» (*англ.* Technology in Learning and Teaching, TILT). Це вступний (30 годинний) курс для вчителів початкових та старших класів в Новому Південному Уельсі. Цей курс, що відбувається у вигляді семінарських занять, вивчення кейсів, відеоматеріалів та завдань в межах школи, з часу його впровадження у 1995

році, забезпечив навчання та підтримку великої кількості вчителів. Пізніше з'явилися додаткові програми (відомі як TILT Plus), що надавали поглиблені та спеціалізовані курси професійного розвитку, пов'язані із викладанням та навчанням, адмініструванням та лідерством, системним та мережевим менеджментом (New South Wales Department of Education and Training, 1999, 2002).

«Комп'ютерні програми у початковій школі» (*англ.* Computing Across the Primary Curriculum, CAPC) – це інший приклад важливого (18 годинного) курсу професійного розвитку. Цей курс є ініціативою Департаменту освіти штату Вікторія, що проводився протягом останніх років Професійною асоціацією вчителів щодо інформаційно-комунікаційних технологій. Курс зосереджувався на розвитку базових комп'ютерних навичок та використанні програмного забезпечення у викладанні англійської мови, математики, суспільствознавства і природознавства, а також технічних дисциплін. Основним компонентом цього курсу був проект-дослідження, що потребував аналізу найефективнішого використання технологій і випробування навчальних стратегій для підтримки навчання учнів та досягнення навчальних цілей (Department of Education, Victoria (n.d)).

У програмах професійного розвитку, що проводились для системи шкільної освіти у штаті Квінсленд Центром досліджень інформаційних технологій (*англ.* Research in Information Technology Centre) при Квінслендському технічному університеті, вчителів заохочували: а) визначати проблеми (пов'язані із новими технологіями) і шукати комплексні рішення, таким чином набуваючи незалежності та відповідальності за власні технічні навички; в) визначати та здійснювати огляд сучасної навчальної практики і використання ІКТ у їхніх школах. Однією із характерних рис цих програм було формування он-лайн спільнот практиків, які надавали учасникам кваліфіковану підтримку та консультації, електронні документи та інші ресурси, а також доступ до телекомунікаційних навчальних проектів (Research into Information Technology in Education, 1999).

Ще одним видом професійного розвитку щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій є школи-маяки (*англ.* “lighthouse” schools). До шкіл-маяків належить шкільний проект «Навігатор», який був розпочатий Департаментом освіти, праці та навчання у штаті Вікторія в жовтні 1995 року. Цілі проекту були такими: створити низку шкіл-взірців із доступними моделями нового навчального середовища, де буде доступ до технологій у кожному класі; ділитись з іншими інформацією про це середовище; надавати свідчення про додаткові навчальні результати у технологічно-збагаченому середовищі; надавати першочергові ресурси із професійного розвитку для вчителів та директорів шкіл по всьому штату (Department of Education, Employment and Training, Victoria (n.d.)).

Три початкові та три середні школи були визначені як «школи-навігатори». У кожній школі був призначений керівник проекту для того, щоб забезпечувати навчання та підтримку вчителям. Характерною особливістю «шкіл-навігаторів» були практичні заняття для вчителів, 3-5 денні програми професійного розвитку для вчителів з інших шкіл. У 1999 році понад 10 000 вчителів брали участь у цих програмах. Проект «шкіл-навігаторів» все ще триває, залучаючи школи, які були спочатку, і зараз він називається Консорціумом шкіл-навігаторів (Department of Education, Employment and Training, Victoria (n.d.)).

«Технологічна школа майбутнього» (*англ.* Technology School of the Future, TSOF) у штаті Південна Австралія пропонує низку курсів професійного розвитку для вчителів. Один із цих курсів передбачає роботу вчителів із працівниками Технологічної школи майбутнього у плануванні тієї ділянки роботи, що залучає використання інформаційно-комунікаційних технологій. Вчителі можуть пізніше разом зі своїми учнями досліджувати відповідні методики навчання у лабораторних навчальних ситуаціях. «Технологічна школа майбутнього» також збирає приклади найкращої практики роботи у класі та моделі для шкільного розвитку, а також підтримує школи, які прагнуть

брати участь у національних та міжнародних он-лайн проектах (Department of Education, South Australia, 1999).

Іншою формою професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії є участь у дискусіях в електронній мережі. Тут можна поділитись з іншими вчителями питаннями та проблемами щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному середовищі.

Отже, в Австралії існує низка методів та форм професійного розвитку, пов'язаних із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Основні їхні види подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Методи і форми професійного розвитку на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій

Сертифіковані курси	Програми за ініціативи організацій роботодавців	Школи-маяки	Інші види
«Комп'ютерні програми для викладання та навчання», університет Тасманії.	«Технології у навчанні та викладанні», Департамент освіти і навчання, штат Новий Південний Уельс. «Комп'ютерні програми у початковій школі», Департамент освіти, штат Вікторія. Центр дослідження інформаційних технологій, Квінслендський технічний університет.	Шкільний проект «Навігатор», штат Вікторія. «Технологічна школа майбутнього», штат Південна Австралія.	Участь у конференціях, пов'язаних з ІКТ. Дискусії в електронній мережі.

Важливим підґрунтям вмілого володіння та ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному середовищі є забезпечення таких можливостей для студентів факультетів та шкіл освіти

університетів Австралії. Одним із прикладів таких можливостей є модель професійного розвитку на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, розроблена в університеті Тасманії. Ця модель ілюструє спосіб, за допомогою якого інформаційно-комунікаційні технології були інтегровані у курс початкової освіти вчителів (Tasmanian Department of Education (n.d.) Educational Computing Units).

Модулі у цьому курсі педагогічної освіти складаються із трьох частин. Одна частина – «особиста і професійна», складається із шести обов'язкових модулів на першому курсі навчання, які є такими ж, як і модулі курсу післядипломної освіти для досвідчених вчителів. Теми охоплюють вступ до комп'ютерних наук в освіті; текстові процесори і друк; інтернет та електронна пошта; мультимедіа і веб-публікування. Модулі із частини «викладання та навчання» (обов'язкові модулі четвертого та останнього року початкової педагогічної освіти) пов'язані із інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій у викладання і навчання, що охоплюють однаковий зміст також для післядипломного курсу. Модулі із частини «менеджмент та організація» (курс на вибір для третього року навчання) також подібні до модулів післядипломної педагогічної освіти (табл. 3.2) (Tasmanian Department of Education (n.d.) Educational Computing Units).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у цьому курсі є типовим для багатьох програм початкової освіти вчителів в Австралії, на що значною мірою вплинули поради від департаменту освіти штату, а також намагання зробити зміст курсу відповідним до стандартів професійного розвитку вчителів штату Тасманія та національних стандартів. Очікується, що випускники факультетів та шкіл освіти повинні закінчити університет із такими ж компетенціями, що й працюючі вчителі отримали через курси післядипломної освіти. Таким чином, потреби професійного розвитку задовільняються на двох рівнях: базова компетенція у програмах початкової та післядипломної освіти та більш поглиблений рівень на останньому році навчання (Pearson, 2003).

Модель професійного розвитку вчителів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій

	«Особиста і професійна» частина	Частина «Викладання і навчання»	Частина «Менеджмент та організація»	
Основні модулі	Операційні навички	Оцінювання програмного забезпечення	Методика	Модулі 3-5 сертифіката спеціаліста у галузі освіти Департаменту освіти Тасманії
Публікування	Департамент освіти Тасманії, частини 1- 4;	Департамент освіти Тасманії, частини 5 та 6; модулі 1 і 2 сертифіката спеціаліста у галузі освіти	Планування	Вивчається як предмет за вибором студентів, що отримують ступінь бакалавра освіти на третьому році навчання
Комунікація	Вивчається усіма студентами, що отримують ступінь бакалавра освіти та бакалавра у галузі педагогіки	Вивчається усіма студентами, що отримують ступінь бакалавра освіти та бакалавра у галузі педагогіки на останньому році навчання		
Дослідження				
Вирішення проблем				
Самостійне навчання				

Другий приклад того, як знання, навички та компетенції щодо інформаційно-комунікаційних технологій були інтегровані у курси педагогічної освіти, можна побачити на факультеті освіти Кертіньського технологічного університету у штаті Західна Австралія. Усі студенти четвертого року навчання спеціальності «Освіта раннього дитинства та початкових класів» (вік 6-11 років) повинні пройти навчальний курс «Технології в освіті» (30 годин). Характерною особливістю цього курсу є те, що студенти активно долучаються до викладання та підготовки занять, розроблення матеріалів для курсу. Вони беруть участь в аналізі потреб для того, щоб визначити компетенції щодо інформаційно-комунікаційних технологій; розвивають усвідомлення особистих професійних потреб; готують 5-10 тижневу програму викладання із залученням навчальних технологій; розвивають он-лайн навички та розробляють матеріали

курсу; аналізують соціальні, культурні проблеми та питання, які стосуються напрямків у ІКТ; виконують лідерську роль у ІКТ проектах. Студенти також розділяють роботу із практикуючими вчителями, допомагаючи їм надалі інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології у своє робоче середовище. А також студенти здають предмети, пов'язані із ІКТ, на вибір протягом чотирьох років цього курсу початкової педагогічної освіти (Department of Education, Training and Youth Affairs, 1999; Curtin University of Technology (n.d.); Trinidad, 2000).

Іншим прикладом програми обов'язкового предмету із використанням інформаційно-комунікаційних технологій може бути диплом освіти (початкової) в Університеті Монаш. Цей 20-тижневий курс предмету під назвою «Навчальні технології у навчальній програмі» базується на компетенціях, окреслених у викладі вмінь вчителів у галузі навчальних технологій Департаменту освіти штату Вікторія. Його метою є покращити обізнаність студентів із основною причиною використання інформаційно-комунікаційних технологій у початкових класах, ввести студентів у курс проблем матеріально-технічного забезпечення, пов'язаних із використанням ІКТ у класі, надалі розвивати особисту обізнаність студентів із комп'ютером та розвивати позитивне ставлення до використання ІКТ у класі. Оцінка досягнення цих цілей базується на сукупності практичної діяльності, що містить приклади роботи з програмним забезпеченням Word, Desktop publishing, Microworld програмування, роботу з електронною поштою, інтернетом, базами даних, розроблення вебсайтів, використання мультимедіа, а також планування, розроблення та проведення уроку (Romeo, 2000).

Подібні обов'язкові предмети використовують у навчальних планах інших спеціальностей початкової педагогічної освіти. Спочатку такі предмети були запроваджені через низький рівень навичок серед студентів, що вступають на курси педагогічної освіти. Тим не менше і сьогодні їх залишають у програмах, бо навчальні заклади мають справу із «величезною відмінністю у базі компетенцій щодо ІКТ студентів-вступників» (Watson & Prestridge, 2001,

р. 1) та спостерігають «різноманітний рівень навичок, завчасних уявлень про використання ІКТ у класі й різне ставлення до комп'ютерів» (Romeo, 2000, р. 8). Однак, також піднімалися питання щодо тривалості вивчення окремих предметів у початковій педагогічній освіті. З одного боку, такі предмети можуть бути корисними для розвитку особистих навичок, з іншого – окремі предмети не завжди сприяють інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в інші компоненти курсу. Як зазначає Даунс (Downes): «окремі предмети дають можливість визначити, чи були розвинуті певні навички, і підтримують середовище, в якому оцінювання навичок є необхідним. З іншого боку, окремі предмети не надають студентам, які отримують педагогічну освіту, можливостей для моделювання і рідко призводять до їхньої інтеграції у професійний досвід в школі чи іншому освітньому середовищі» (2001, р. 33).

У деяких університетах ці предмети часто викладають особи, чиєю основною спеціалізацією є комп'ютерні науки, а не педагогіка та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Як наслідок, зміст цих курсів не завжди вважається відповідним та корисним для студентів педагогічних закладів (Albion, 2000, 2001). Албїон (Albion) підсумовує цю проблему наступним чином: «Значна частина нових студентів університету приходить із необхідними комп'ютерними навичками, розвинутими у середній школі чи на попередньому місці праці. Для них основні комп'ютерні предмети, зосереджені на розвитку початкових комп'ютерних навичок, очевидно, непотрібні. Для тих же, хто приходить без комп'ютерних навичок, навчання із основних предметів є інколи занадто стрімким. Для обох груп труднощі у проведенні чітких зв'язків із освітою можуть зменшити цінність предмету як підготовки до майбутнього професійного застосування ІКТ» (2000, р. 3).

В інших випадках з'являються проблеми, спричинені компромісом між конкуруючим впливом програми курсу та його впровадженням. Результатом цього часто є поєднання важливого та можливого для досягнення із наявними ресурсами. Цей конкурентний вплив разом із труднощами, пов'язаними із впровадженням програми для першого курсу бакалавра освіти (початкової) для

студентів Гріфітського університету, що у штаті Квінсленд, були описані Вотсоном (Watson) і Престриджем (Prestridge): «Навчання із інформаційними технологіями» як і більшість предметів на рівні вищої освіти ґрунтується на «ЗП» – педагогіка, політика та практичність. Хоча було б бажано брати до уваги лише педагогіку, коли ми створюємо програми предметів, неминучим є те, що політика та практичність впливатимуть на формування предметів. Політика, що формувала «Навчання із інформаційними технологіями» була як зовнішньою, так і внутрішньою. До зовнішньої політики входила вимога від роботодавців, щоб наші випускники могли демонструвати ІКТ у навчальних компетенціях, що були у відповідності із цілями шкільного навчання. Також необхідним є те, щоб університет міг час від часу демонструвати, що його педагогічна програма включає політичну потребу в ІКТ-освічених вчителів для потреб «інформаційного суспільства»... Хоча з педагогічної точки зору бажано інтегрувати ІКТ у програми початкової освіти, з політичної ж точки зору набагато доречнішим є вказати на конкретний предмет. Фактичним є те, що конкретний предмет забезпечує набуття студентами певних базових навичок використання ІКТ у навчанні, в той час як лише інтегративна політика є набагато більш випадковою та залежною від ІКТ інтересів постійно змінного і зайнятого навчанням студентства. Внутрішня політика включала вимоги з інших галузей знань, щоб цей предмет забезпечував студентів ІКТ навичками, необхідними для використання в інших предметах. Практичність включала вимоги стосовно комп'ютерного забезпечення, технічної підтримки та наявності програм» (Watson & Prestridge, 2001, p. 19–20).

Існує два інших компонента курсів початкової педагогічної освіти, які допомагають ознайомити вчителів-початківців із новими технологіями – предмети із методики викладання (*англ.* the curriculum studies (“methods”) subjects) про викладання у ключових сферах навчання (*англ.* key learning areas, KLAs) та використання інформаційно-комунікаційних технологій під час педагогічної практики в школах.

Ці способи ознайомлення вчителів-початківців із інформаційно-комунікаційними технологіями зосереджуються на навчанні про нові технології, тобто ІКТ є фокусом (темою) вивчення, що Хеппелл (Heprell) визначив як «тематичний етап» у процесі впровадження нової технології (1993, р. 230). З іншого боку, основна причина впровадження ІКТ у початкових і середніх школах полягає у важливості навчання із допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Отже, іншим способом підготовки вчителів-початківців до використання інформаційно-комунікаційних технологій у класі є фактичне використання ІКТ у програмі початкової педагогічної освіти.

Одним із способів використання інформаційно-комунікаційних технологій, що застосовувались у деяких педагогічних курсах, було спілкування в електронній мережі (*англ.* electronic networking), спілкування за допомогою комп'ютера (*англ.* computer mediated communication), комп'ютерні конференції (*англ.* computer conferencing), он-лайн спільноти знань (*англ.* on-line knowledge-building communities) чи телементоринг (*англ.* telementoring) учасників (вчителів-практикантів, менторів та викладачів-наставників), особливо протягом часу проходження практики в школах або інтернатури наприкінці навчання чи протягом часу введення в професію (Pearson, 2003).

Спілкування в електронній мережі є важливою інновацією в початковій педагогічній освіті. Обговорення он-лайн виконують роль форуму для вчителів-практикантів, практикуючих вчителів та викладачів-наставників для доступу та роз'яснення професійних знань про викладання. Особливість спілкування у вигляді тексту забезпечує постійний запис обговорень, які можна переглянути та проаналізувати згодом. Також асинхронічна природа спілкування полегшує рефлексивну практику, даючи змогу учасникам розглядати ідеї інших, досліджувати і робити зрозумілими власні ідеї перед тим, як внести їх до обговорення (Pearson, 2003).

Таким чином, характерною особливістю методів та форм організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, пов'язаних із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, є поєднання

традиційних та інноваційних підходів. Поряд із курсами при університетах чи за ініціативи організацій роботодавців широко використовуються такі методи професійного розвитку як спілкування в електронній мережі, «школи-маяки», участь у проектах та конференціях. Крім цього, важливим є запровадження предметів, пов'язаних із інформаційно-комунікаційними технологіями в освіті, у програми початкової освіти вчителів університетів Австралії, активне використання ІКТ під час проходження практики в школах, а також покращення ІКТ компетенцій досвідчених вчителів. Отже, спостерігається вирівнювання навичок володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та використання їх у навчальному середовищі як учителів-початківців, так і досвідчених учителів за допомогою низки методів та форм професійного розвитку, що відповідає професійним стандартам учителів загальноосвітніх шкіл Австралії та приносить позитивні зміни в австралійські школи.

Нові методи та форми професійного розвитку надають можливості студентам-майбутнім вчителям залучатись до викладання та навчання із різним ступенем інтенсивності: спостереження за роботою вчителів у школі, участь у позакласній діяльності (певні навчальні проекти) та практика викладання (педагогічна практика). Студенти-майбутні вчителі мають можливість працювати у школах протягом довшого періоду часу та формувати стосунки із вчителями і учнями. Як свідчать опрацьовані джерела, традиційна практика є недостатньою для ефективної професійної освіти майбутніх вчителів, однак вона є необхідною у зв'язку із відмінностями у професійному навчанні.

Важливо підкреслити, що й працюючі вчителі загальноосвітніх шкіл Австралії мають низку можливостей для професійного зростання. Методи і форми організації професійного розвитку охоплюють курси, семінари при університетах, команди професійного навчання на рівні школи, менторство, коучинг, індивідуальні моделі професійного розвитку, школи професійного розвитку, різноманітні моделі, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Школи та університети Австралії тісно

співпрацюють задля професійного зростання як вчителів-початківців, так і досвідчених вчителів.

3.3. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл в Україні

Для системи післядипломної педагогічної освіти України характерна відкритість до змін, орієнтація на прогресивний досвід організації неперервної освіти вчителів закордоном та використання найкращих здобутків вітчизняної педагогіки. Примакова (2016) зазначає, що головним принципом майбутніх трансформацій має стати забезпечення ефективності навчання протягом усього життя. Необхідність реалізації вітчизняних освітніх концепцій, а також орієнтація на європейські стандарти якості підготовки фахівців, розширення міжнародної співпраці детермінують потребу в інтенсифікації розвитку неперервної освіти, насамперед педагогічної, оскільки від вчителів залежить формування успішної особистості, що забезпечить економічне зростання й демократичні перетворення в країні (с. 3).

Професійний розвиток українських учителів ґрунтується на відповідній нормативно-правовій базі, дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Науковий та методичний супровід професійного зростання педагога здійснюється Інститутами післядипломної педагогічної освіти, які забезпечують підвищення кваліфікації, перекваліфікацію та стажування вчителів, методичними об'єднаннями вчителів та безпосередньо школами. Професійний розвиток українських учителів охоплює такі традиційні та інноваційні методи і форми як курси підвищення кваліфікації, конференції, семінари, творчі майстерні, проектну діяльність, участь у конкурсах, дистанційну освіту, он-лайн навчання.

З метою всебічного аналізу досліджуваної проблеми пропонуємо розглянути праці вітчизняних науковців, присвячені післядипломній освіті вчителів, різноманітним аспектах їхнього професійного розвитку. Так, Зязюн

(1996) аналізує філософію неперервної освіти, проблемам освіти дорослих присвячені праці Гончаренка (2003, 2009) та Огієнко (2008). Андрагогічні засади підготовки педагогів висвітлені у працях Архипової (2009) та Зінченко (2009). Ничкало (2008) та Кузнєцова (2001) вивчають питання неперервної професійної освіти. Проблемам післядипломної освіти вчителів присвячені праці Кузмінського (2002), Овчарова (2012), Примакової (2016) та Руссола (2000). Зокрема, Овчаров (2012, с. 160–183) аналізує проблему розвитку креативності вчителів, вивчає принципи, на яких ґрунтується розвиток креативності. Руссол (2000) досліджує дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Окремі аспекти початкової освіти вчителів в Україні, специфіка роботи у загальноосвітньому навчальному закладі та питання освітнього менеджменту і шкільного лідерства також належать до кола зацікавлень вітчизняних дослідників. Так, Вихрущ (2011) вивчає механізми аксіології сучасної педагогіки, Квас (2012) досліджує актуальність педагогіки дитинства в сучасних педагогічних концепціях та напрямках. Романишина (2012) аналізує підготовку майбутніх вчителів до проведення педагогічної практики в умовах кредитно-модульної технології навчання. Проблемам компетентнісного та акмеологічного підходів в освіті присвячені праці Сікорського (2015) та Мачинської (2012, 2013, 2015). Особливості інтеграції у професійній підготовці вивчають Козловська (2014) та Білик (2010). Питання моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу в контексті законів філософії належить до сфери зацікавлення Козловського (2012).

Вважаємо за доцільне охарактеризувати нормативно-правову базу, на якій ґрунтується післядипломна освіта українських педагогів. Зокрема, розглянемо Постанову Кабінету Міністрів України № 1109 від 23 грудня 2015 р. «Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників і порядку їх присвоєння». Кваліфікаційні категорії педагогічних працівників охоплюють такі: спеціаліст вищої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст другої категорії, спеціаліст. До

педагогічних звань належать такі: викладач-методист, учитель-методист, вихователь-методист, педагог-організатор-методист, практичний психолог-методист, керівник гуртка-методист, старший вожатий-методист, старший викладач, старший учитель, старший вихователь, майстер виробничого навчання I категорії, майстер виробничого навчання II категорії (Кабінет Міністрів України, 2015).

Відповідно до вищезазначеної постанови Кабінету Міністрів України затверджено порядок присвоєння кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників. Кваліфікаційні категорії «спеціаліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії», «спеціаліст вищої категорії» присвоюються педагогічним працівникам з освітнім ступенем магістра, які займають посади вчителя, викладача, вихователя, соціального педагога, педагога-організатора та ін. Педагогічне звання викладач-методист присвоюється викладачам усіх спеціальностей та педагогам професійного навчання, учитель-методист – учителям усіх спеціальностей. Педагогічне звання старший викладач присвоюється викладачам усіх спеціальностей, старший учитель – учителям усіх спеціальностей, старший вихователь – вихователям-методистам (Кабінет Міністрів України, 2015).

Кваліфікаційні категорії «спеціаліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії» присвоюються атестаційною комісією навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типу і форм власності, навчально-методичних (науково-методичних) установ і закладів післядипломної освіти, спеціальних установ для дітей, а також закладів охорони здоров'я, культури, соціального захисту, інших закладів та установ, у штаті яких є педагогічні працівники. Кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії» та педагогічні звання присвоюються атестаційною комісією відповідного органу управління освітою. Зауважимо, що освітній ступінь магістра є підставою для отримання кваліфікаційної категорії «спеціаліст», а особі, яка має науковий ступінь, присвоюється кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії». Кваліфікаційні категорії і педагогічні звання присвоюються педагогічним

працівникам за результатами атестації, що проводиться у порядку, встановленому МОН (Кабінет Міністрів України, 2015).

Необхідною основою для присвоєння вчителям кваліфікаційних категорій та педагогічних звань є проходження ними обов'язкової атестації. Відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 20 грудня 2011 року № 1473 (із змінами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 08 серпня 2013 року № 1135) атестація педагогічних працівників – це система заходів, спрямована на всебічне комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання. Метою атестації є стимулювання цілеспрямованого неперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. Основними принципами атестації є відкритість та колегіальність, гуманне та доброзичливе ставлення до педагогічного працівника, повнота, об'єктивність та системність оцінювання його педагогічної діяльності. Наголошено, що атестація може бути черговою або позачерговою. Чергова атестація здійснюється один раз на п'ять років. Умовою чергової атестації педагогічних працівників є обов'язкове проходження не рідше одного разу на п'ять років підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору форм навчання, програм і навчальних закладів. Ця вимога не розповсюджується на педагогічних працівників, які працюють перші п'ять років після закінчення вищого навчального закладу (Міністерство освіти і науки, 2013).

У положенні про атестацію педагогічних працівників визначено основні характеристики професійної діяльності педагогів, їхнє професійне зростання відповідно до кваліфікаційних категорій (Міністерство освіти і науки, 2013). Зокрема, зазначено, що кваліфікаційна категорія «спеціаліст» присвоюється

педагогічним працівникам з повною вищою освітою, діяльність яких характеризується: здатністю забезпечувати засвоєння учнями навчальних програм; знанням основ педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології; знанням теоретичних основ та сучасних досягнень науки з предмета, який вони викладають; використанням інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі; вмінням вирішувати педагогічні проблеми; вмінням установлювати контакт з учнями (вихованцями), батьками, колегами по роботі; додержанням педагогічної етики, моралі. Випускникам вищих навчальних закладів, які отримали повну вищу освіту, при прийомі на роботу встановлюється кваліфікаційна категорія «спеціаліст» (Міністерство освіти і науки, 2013).

У положенні про атестацію педагогічних працівників визначено, що кваліфікаційна категорія «спеціаліст другої категорії» присвоюється педагогічним працівникам, які відповідають вимогам, встановленим до працівників з кваліфікаційною категорією «спеціаліст», та які постійно вдосконалюють свій професійний рівень; використовують диференційований та індивідуальний підхід до учнів; володіють сучасними освітніми технологіями, методичними прийомами, педагогічними засобами, різними формами позаурочної (позанавчальної) роботи та їх якісним застосуванням; застосовують інноваційні технології у навчально-виховному процесі; знають основні нормативно-правові акти у галузі освіти; користуються авторитетом серед колег, учнів та їх батьків (Міністерство освіти і науки, 2013).

Наступна кваліфікаційна категорія «спеціаліст першої категорії» присвоюється педагогічним працівникам, які відповідають вимогам, встановленим до працівників з кваліфікаційною категорією «спеціаліст другої категорії», та які використовують методи компетентнісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу; володіють технологіями творчої педагогічної діяльності з урахуванням особливостей навчального матеріалу і здібностей учнів; впроваджують передовий педагогічний досвід; формують навички самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці; уміють

лаконічно, образно і виразно подати матеріал; вміють аргументувати свою позицію та володіють ораторським мистецтвом (Міністерство освіти і науки, 2013).

Найвища кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії» присвоюється працівникам, які відповідають вимогам, встановленим до працівників з кваліфікаційною категорією «спеціаліст першої категорії», та які володіють інноваційними освітніми методиками й технологіями, активно їх використовують та поширюють у професійному середовищі; володіють широким спектром стратегій навчання; вміють продукувати оригінальні, інноваційні ідеї; застосовують нестандартні форми проведення уроку (навчальних занять); активно впроваджують форми та методи організації навчально-виховного процесу, що забезпечують максимальну самостійність навчання учнів; вносять пропозиції щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі (Міністерство освіти і науки, 2013).

Отже, відповідно до кваліфікаційних категорій, присвоєних педагогам, передбачається покращення рівня їхньої кваліфікації, удосконалення знань, умінь і навичок. Також за результатами атестації присвоюються педагогічні звання. Педагогічні звання «викладач-методист», «учитель-методист», «вихователь-методист» можуть присвоюватися педагогічним працівникам, які мають кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії», здійснюють науково-методичну і науково-дослідну діяльність, мають власні методичні розробки, які пройшли апробацію та схвалені науково-методичними установами або професійними об'єднаннями викладачів професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти. Педагогічні звання «старший викладач», «старший учитель», «старший вихователь» можуть присвоюватися педагогічним працівникам, які мають кваліфікаційні категорії «спеціаліст вищої категорії» або «спеціаліст першої категорії» та досягли високого професіоналізму в роботі, систематично використовують передовий педагогічний досвід, беруть активну участь у його

поширенні, надають практичну допомогу іншим педагогічним працівникам (Міністерство освіти і науки, 2013).

Як уже зазначалося, необхідною умовою для отримання чи підтвердження кваліфікаційної категорії є проходження курсів підвищення кваліфікації педагогами. У кожній області України функціонують Інститути післядипломної педагогічної освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації, перекваліфікацію та стажування педагогів. Пропонуємо ознайомитись із діяльністю щодо сприяння професійному зростанню педагогів Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ЛОІ ППО), що є Комунальним закладом у підпорядкуванні Львівської обласної ради. Інститут є базовою установою для роботи із більш як 48 тисячами педагогічних працівників області, які зацікавлені у підвищенні своєї професійної кваліфікації, координує науково-методичну діяльність 1 478 колективів загальноосвітніх, 549 дошкільних навчальних закладів та 88 позашкільних установ (ЛОІ ППО, 2017а).

До структури ЛОІ ППО належать кабінети, кафедри та науково-методична рада. Це такі кабінети як кабінет інформаційно-ресурсного забезпечення, євроінтеграційних аспектів освіти, організації навчальної діяльності, практичної психології та соціальної роботи, інформаційних технологій навчання, інформаційно-видавничої діяльності, розвитку освіти та кабінет координації методичної діяльності. До Інституту належить кафедра гуманітарної освіти, життєвих компетентностей, освітньої політики, педагогіки, природничо-математичної освіти, практичної психології та кафедра суспільствознавчої освіти (ЛОІ ППО, 2017б).

Охарактеризуємо діяльність кафедри педагогіки ЛОІ ППО відповідно до основних видів роботи. Наукова робота кафедри педагогіки здійснюється за напрямками відповідних наукових досліджень, зокрема «Формування професійної компетентності учителів початкових класів та вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах реалізації кредитно-модульної системи підвищення кваліфікації». Навчальна робота кафедри охоплює

забезпечення якісного підвищення кваліфікації учителів початкових класів відповідно до існуючих моделей навчання та напрямків діяльності кафедри, розроблення навчальних планів, професійно освітніх та робочих програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників за напрямками діяльності кафедри. Науково-методична робота містить розроблення навчально-методичного забезпечення різних форм КПК (традиційні КПК, КМСПК, дистанційна форма навчання). До організаційно-методичної роботи кафедри педагогіки належить науково-методичний супровід організації професійного розвитку вчителів початкових класів методистами з початкової освіти рай(міськ)методкабінетів: інформаційні наради, семінари, обласні творчі об'єднання педагогічних працівників; вивчення та аналіз стану навчально-виховної і методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах області; підготовлення до друку рукописів навчально-методичної літератури для учителів (учнів); організування і проведення представницьких педагогічних заходів; участь у роботі вченої ради інституту (ЛОІ ППО, 2017d).

Розглянемо програми курсів, які читають викладачі кафедри педагогіки ЛОІ ППО. Серед них, зокрема, такі курси як «Навчання орієнтоване на результат. Цільова орієнтація процесу навчання» (інваріативний, 24 год), «Навчання, орієнтоване на результат. Справедливе оцінювання» (варіативний, 8 год), «Методика проведення уроків у початковій школі» (16 год), «Активні та інтерактивні методи навчання» (16 год), «Педагогічна майстерність учителя» (16 год), «Перехід на нові Державні стандарти початкової освіти. Реалізація змісту навчального курсу «Сходинок до інформатики» у початковій школі (8 год), «Перехід на нові Державні стандарти початкової освіти. Реалізація змісту нової програми початкової загальної освіти в перших класах загальноосвітніх навчальних закладів» (24 год), «Перехід на нові Державні стандарти початкової освіти. Реалізація змісту нової програми початкової загальної освіти в других класах загальноосвітніх навчальних закладів» (24 год) (ЛОІ ППО, 2017c).

Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти здійснює свою діяльність відповідно до Статуту, нову редакцію якого затверджено у 2013 р. Головною метою діяльності Інституту є наукове і методичне забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти Львівської області, підвищення кваліфікації та перепідготовка керівних кадрів і педагогічних працівників освіти, здійснення на базі освітніх закладів теоретичних і прикладних досліджень у галузі освіти, їх упровадження у практику освітньої системи (ЛОІ ППО, 2013, с. 3).

У Статуті ЛОІ ППО затверджені основні завдання Інституту: провадження освітньої діяльності з метою забезпечення підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти; забезпечення оптимальної періодичності та термінів підвищення кваліфікації і перепідготовки керівників і педагогічних кадрів з урахуванням установленого порядку атестації фахівців; проведення наукових досліджень, розробка і впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи навчальних закладів; методичне забезпечення навчально-виховного процесу в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах регіону; координація діяльності та надання науково-методичних консультацій районним (міським) методичним службам регіону; аналіз, узагальнення і поширення перспективного педагогічного досвіду та педагогічних інновацій; науковість, системність, гуманізація, демократизація, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, безперервність освітньої діяльності; орієнтація на актуальні та перспективні форми трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці; впровадження модульної системи навчання з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей кожної особистості; дотримання вимог чинного законодавства України та державних стандартів освіти; забезпечення безпечних умов проведення освітньої діяльності; виконання договірних зобов'язань з іншими суб'єктами освітньої, виробничої, наукової діяльності та громадянами, у тому числі за міжнародними угодами; дотримання фінансової дисципліни та збереження державного майна;

соціальний захист учасників навчально-виховного процесу (ЛОІ ППО, 2013, с. 3–4).

Зауважимо, що ефективність та результативність сучасної системи післядипломної педагогічної освіти України піддається сумніву і потребує удосконалення, зокрема за допомогою впровадження прогресивного досвіду зарубіжних країн щодо професійного розвитку педагогів, його адаптації до вітчизняної педагогічної теорії й практики. Міністр освіти і науки України Гриневич (2016) на зустрічі з освітянами Львівщини на тему «Концепція нової української школи». Чому та як потрібно змінювати шкільну освіту в Україні» зазначила, що необхідно не лише піднімати заробітну плату вчителям, але потрібно міняти й систему підвищення кваліфікації. Гриневич додала, що необхідно більше мотивувати кращих педагогів, бо вони мають стати агентами змін (тут мова йде про добровільну сертифікацію). Також потрібно ставити нові вимоги до методик викладання – тоді це буде процес, що відобразиться на результативності і якості навчання дітей (Гриневич, 2016).

Вважаємо, що в системі освіти України працює багато талановитих, досвідчених і майстерних педагогів, яким необхідна всебічна підтримка, можливість ділитись та обмінюватись досвідом, поглиблювати свої знання, удосконалювати вміння і навички, здобувати нові компетентності відповідно до власних інтересів та вподобань, що і повинно враховуватись при плануванні та реалізації післядипломної освіти педагогів відповідно до вимог сучасного суспільства знань.

Отже, у ході дослідження з'ясовано та охарактеризовано кваліфікаційні рівні та педагогічні звання українських учителів. Проаналізовано вимоги до отримання кваліфікаційних рівнів та педагогічних звань за результатами обов'язкової атестації. Висвітлено діяльність Львівського інституту післядипломної педагогічної освіти щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників області, а також з'ясовано головну мету та основні завдання Інституту.

3.4. Науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності

Виконане порівняльно-педагогічне дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії дозволяє обґрунтувати науково-методичні рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності. Зазначимо, що Австралія – це країна, яка відіграє важливу роль у міжнародному освітньому просторі. Австралія володіє розвинутою системою неперервної педагогічної освіти, учителі регулярно залучаються до професійного розвитку, який відповідає їхнім особистим і професійним потребам, зокрема це програми введення в професію, менторство та коучинг. На національному рівні затверджені та використовуються стандарти професійного розвитку педагогів, проводяться дослідження щодо ефективних методів та форм професійного розвитку. Міністерства освіти штатів та територій Австралії, науковці, шкільні лідери, учителі, батьки і ширша спільнота залучаються до творення політики у галузі освіти, визначення місії, цілей та завдань школи, стратегічних напрямків її розвитку у XXI столітті. Проте, в Австралії на найвищому рівні також адекватно усвідомлюють й недоліки в сучасній шкільній освіті: недостатні результати навчання учнів-представників корінного населення, дітей із неблагополучних сімей та сімей з низьким соціальним статусом, велика відмінність між найвищими і найнижчими навчальними досягненнями учнів, різниця у навчальних досягненнях між окремими класами, школами й шкільними районами, нерегулярне відвідування школи. Усі зусилля спрямовуються на розв'язання цих проблем, отже й розробляються відповідні програми професійного розвитку для вчителів.

Основне завдання системи післядипломної педагогічної освіти вчителів України полягає у забезпеченні професійного розвитку педагога у період після

отримання диплому і до завершення його професійної діяльності. Найпоширенішою формою професійного розвитку українських вчителів є відвідування курсів підвищення кваліфікації, організованих у регіональних інститутах післядипломної педагогічної освіти, методична робота у навчальному закладі та консультації. Для проходження атестації вчителі мають відвідати курси тривалістю від 72 до 144 годин зі своєї спеціалізації щонайменше 1 раз на 5 років. Українські педагоги беруть участь у роботі шкільних методичних об'єднань. Учителі розробляють плани власного професійного розвитку, зорієнтовані на конкретні навчально-методичні проблеми (Бирка (n.d.)).

Розроблені на основі проведеного дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії науково-методичні рекомендації стосуються визначення профілю сучасного вчителя загальноосвітньої школи, початкової освіти вчителів, освітньої політики, а також рекомендації для учителів-початківців і досвідчених учителів. Науково-методичні рекомендації призначені для вчителів, викладачів педагогічних ВНЗ, науковців, шкільних лідерів, політиків у галузі освіти, закладів неперервної педагогічної освіти України, а також для всіх, кого цікавить проблема професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл.

Нами окреслено *профіль сучасного вчителя* загальноосвітньої школи. Сучасний учитель – це рефлексивний практик, який/яка володіє ґрунтовними знаннями предмета, методики його викладання, має необхідні уміння та навички, цінності і ставлення для роботи з учнями, регулярно розмірковує над своєю практикою й удосконалює її. Він/вона ефективно спілкується з учнями, колегами, шкільними лідерами та батьками, усвідомлює необхідність неперервного професійного розвитку й активно залучається до нього. Педагог регулярно звітує про результати навчання учням, колективу школи та батькам, використовуючи об'єктивні критерії і методики оцінювання. Учитель знає нормативно-правову базу освіти, педагогічної діяльності в Україні, ознайомлений із правилами професійної етики й неухильно їх дотримується.

Педагог справедливо і неупереджено ставиться до учнів незалежно від їхнього соціального статусу, національності, мови, успішності тощо.

Науково-методичні рекомендації щодо розвитку *освітньої політики*. Власне з освітньої політики всі реформи і повинні починатися. Вважаємо, що на даний час необхідно переосмислити вже існуючу та сформувану нову концепцію розвитку освіти в Україні, визначити місію, цілі і завдання школи, роль і місце вчителя в ній з урахуванням провідних світових тенденцій та багатого тисячолітнього досвіду педагогічної думки й освітньої практики нашої країни. Для цього важливо провести широкомасштабні консультації з метою визначення думок експертів у галузі освіти, науковців, педагогів, батьків та усіх небайдужих громадян, на основі яких сформувані національні завдання для школи у XXI ст. і засоби їхнього досягнення. У високорозвинених країнах освіта – це першочергове завдання держави, а її фінансування – одна із найбільших статей видатків бюджету. Оплата праці вчителя, зокрема й в Австралії, є відповідною до валового внутрішнього продукту з розрахунку на душу населення (близько 50 000 доларів на рік). Досягнення учителем найбільшої оплати праці займає до десяти років, середній показник у країнах-членах Організації економічного співробітництва та розвитку 24 роки, найвища оплата праці вчителя становить коефіцієнт 1,47 до найнижчої зарплатні (Daniels, 2009). Отже, професія учителя є престижною і бажаною сферою зайнятості.

Щодо професійного розвитку педагогів, вважаємо за доцільне запровадження обов'язкового ліцензування чи реєстрації вчителів, а вищу сертифікацію здійснювати за бажанням учителя. Важливо також впроваджувати інноваційні методи та форми професійного розвитку педагогів відповідно до потреб учителів і шкіл, а також переосмислити вже існуючі моделі, які широко використовуються. Наприклад, проведення відкритого заняття може супроводжуватись подальшим обговоренням результатів заняття, його позитивних сторін та недоліків, роботою над усуненням недоліків і удосконаленням переваг. Курси, лекції, семінари є необхідними для поширення

нової інформації, інноваційних методик викладання тощо, тієї інформації, яку неможливо отримати у межах школи. Загалом, необхідно зміщувати акцент на школу як місце для здійснення професійного розвитку і таким чином крок за кроком змінювати її. Варто звернути увагу на потенціал лідерства, формального та неформального, як чинника розвитку школи і професійного розвитку педагогів. Лідери повинні всебічно сприяти професійному зростанню педагогів від учителя-початківця до висококваліфікованого вчителя і майбутнього лідера у професії. А керівники шкіл мають бути зразком для колективу в плані професійної майстерності, відповідального ставлення до своїх обов'язків, всебічного сприяння розвитку школи та його колективу. Також, кожному вчителю необхідно усвідомлювати відповідальність перед школою, батьками, суспільством за власну педагогічну діяльність, результати навчання учнів, адекватне оцінювання їхніх навчальних досягнень, а також неухильне дотримання професійної етики.

Вважаємо, що доцільно розробити нормативно-правову документацію щодо професійного розвитку педагогів, де б чітко визначались методи та форми професійного розвитку. Такий професійний розвиток може охоплювати як формальні (курси, семінари, конференції, отримання другої освіти тощо), так і неформальні моделі (дискусії на професійну тематику, самоосвіта, вивчення професійної літератури). У таких документах варто визначити механізми зарахування різних форм професійного розвитку з метою підвищення кваліфікації чи проходження атестації до загальної кількості необхідних годин.

Науково-методичні рекомендації для розвитку *початкової освіти вчителів*. На нашу думку, необхідно ініціювати запровадження сучасних програм початкової педагогічної освіти, які б охоплювали такі інноваційні компоненти як використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, ведення портфоліо студентами-майбутніми вчителями, рефлексивна практика, отримання професійного досвіду під керівництвом ментора. Проходження педагогічної практики студентами-майбутніми учителями (отримання професійного досвіду) повинне бути більш структурованим, з чітко

окресленими цілями та завданнями, необхідне надзвичайно відповідальне ставлення як зі сторони учителя-керівника практики, так і студента. Студенти повинні бути ознайомленими із політикою у межах школи, навчальними програмами та планами, системою оцінювання, іншими видами діяльності, якими займається учитель-керівник практики. Необхідно, щоб були чіткі вказівки щодо ведення документації, написання планів уроків, кількості проведених уроків тощо з боку педагогічного ВНЗ. Учитель, на місці якого працює практикант, повинен мати час і можливість займатись власним професійним розвитком, іншими видами педагогічної діяльності.

На основі австралійського досвіду доцільно запровадити програми педагогічної освіти для залучення фахівців різних спеціальностей до роботи в школі. Такі програми повинні охоплювати ґрунтовну підготовку в галузі педагогіки, методики викладання предмета, психології, педагогічних стратегій та технологій. Також варто розглянути можливість надання подвійних дипломів випускникам педагогічних ВНЗ з метою забезпечення їм різноманітних можливостей для працевлаштування (наприклад, бакалавр освіти/ бакалавр гуманітарних науктощо). Зауважимо, що ОКР бакалавра в Австралії є достатнім для того, щоб отримати роботу в школі, продовження освіти заохочується як одна із форм неперервного професійного розвитку. Педагогічним ВНЗ доцільно ретельніше поставитись до вибору майбутніх студентів, окрім результатів зовнішнього незалежного оцінювання слід проводити бесіди щодо мотивації абітурієнта, оскільки педагогічна діяльність повинна бути професією за покликанням, кар'єрою свідомого вибору. Також педагогічним ВНЗ варто налагодити тісну співпрацю зі школами задля обміну досвідом, отримання можливості вчителям відвідувати окремі лекції, семінари чи майстер-класи, викладачам практикувати в умовах реального учнівського середовища, а студентам – розуміти, що таке школа, з перших днів навчання, спостерігати за роботою вчителів, брати активну участь у позакласній діяльності шкіл.

Науково-методичні рекомендації для *учителів-початківців*. У перший рік роботи в школі учителям-початківцям необхідна всебічна підтримка з боку

більш досвідчених колег, керівництва школи задля збереження їхнього ентузіазму, бажання працювати, впроваджувати власні ініціативи у педагогічну діяльність, залишатись працювати в школі надалі. У зв'язку з цим конче необхідними є програми введення в професію молодих педагогів, де б у них гарантовано була підтримка ментора, до якого можна звернутись із будь-яким питанням, яке хвилює молодих учителів. Така співпраця молодих та досвідчених колег є взаємовигідною, оскільки вчителі-початківці приходять зі свіжими знаннями, вміннями та навичками, а старші колеги володіють незамінним досвідом, знають політику школи, вимоги до педагогічної діяльності, оцінювання, ведення документації тощо.

Досвідченим учителям теж необхідно надати відповідні можливості для професійного розвитку. Це може бути участь в програмах професійного розвитку з метою оновлення знань, виконання нових ролей у школі (шкільний лідер, ментор, коучер, наставник, керівник команди професійного навчання та ін.). Важливо усвідомлювати, що досвідченим педагогам, які працюють в школі понад 10-20 років, теж необхідна всебічна підтримка, можливість передати свій досвід молодим колегам, визнання здобутків у професії, допомога в час сумнівів з приводу того, чи залишатись у професії надалі. Зауважимо, що науковцями доведено той факт, що пропрацювавши в школі понад 20 років, педагоги входять в етап сумнівів, консерватизму і роздумів про те, чи не покинути професію. Якщо вони ефективно пройдуть цей етап, то їхня педагогічна діяльність набуде нового значення.

Отже, науково-методичні рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності стосуються формування профілю сучасного учителя, початкової педагогічної освіти, рекомендації для учителів-початківців і досвідчених учителів, а також політики у галузі освіти.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі «Реалізація професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системі неперервної педагогічної освіти Австралії» охарактеризовано сучасну систему неперервної педагогічної освіти Австралії, виокремлено особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії та України, обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності.

Сучасна система неперервної педагогічної освіти Австралії є гнучкою, багаторівневою та багатофункціональною. З'ясовано, що початкову педагогічну освіту майбутні учителі можуть здобути в університетах, коледжах, інститутах та закладах післядипломної освіти (вони, здебільшого, є державними) всіх штатів та територій Австралії.

Виконано аналіз спеціальностей та освітніх рівнів, що пропонують вищі навчальні заклади Австралії. Здійснюється підготовка майбутніх учителів для дошкільної, початкової та середньої освіти, роботи із дітьми з особливими потребами, з учнями–представниками корінного населення, а також для спеціальної освіти.

З'ясовано, що освітні рівні педагогічної освіти поділяють на дві основні категорії: базова освіта (бакалавр), одно- або двоступеневі програми тривалістю 4–5 років; повна вища або додаткова освіта (бакалавр з відзнакою, магістр, спеціаліст) тривалістю 1–2 роки. Програми спеціаліста освіти дають змогу особам із базовою освітою здобути додаткову спеціалізацію з педагогіки. Магістерські програми, окрім спеціалізації із початкової чи середньої освіти, пропонують також освітньо-професійні програми магістра з оцінювання, освіти для обдарованих дітей, спеціальної освіти, освітнього лідерства, магістра із вищої освіти.

З'ясовано, що факультети та школи освіти університетів Австралії є центрами неперервної педагогічної освіти. Вони пропонують програми

початкової, післядипломної та додаткової педагогічної освіти, програми професійного розвитку вчителів, а також проводять дослідження і впроваджують програми професійного розвитку педагогів, активно співпрацюють зі школами та іншими інституціями системи освіти.

Досліджено австралійську систему кваліфікацій, яка складається з десяти рівнів і забезпечує гнучкість та багаторівневність освіти, можливість переходу від одного освітнього рівня до іншого.

Висвітлено основні характеристики сучасних програм початкової педагогічної освіти, а також їхні освітні рівні. З'ясовано, що основним завданням педагогічних програм в Австралії є підготовка висококваліфікованих учителів, здатних фахово функціонувати у сучасному суспільстві. Освітні рівні початкової педагогічної освіти Австралії (бакалавр, магістр чи спеціаліст) залежать від попереднього досвіду.

Особливостями програм початкової педагогічної освіти Австралії є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій, отримання професійного досвіду під керівництвом ментора, ведення портфоліо, рефлексивна практика. З'ясовано, що акредитація курсів початкової педагогічної освіти належить до компетенції університетів, а за реєстрацію чи ліцензування вчителів відповідають департаменти освіти штатів і територій Австралії.

Проаналізовано структуру та функції органів із реєстрації вчителів штатів і територій Австралії, до компетенції яких входить реєстрація/сертифікація вчителів, акредитація програм початкової педагогічної освіти, схвалення провайдерів програм професійного розвитку, моніторинг дотримання педагогами стандартів і професійної етики, перевірка вчителів на відповідність педагогічній професії, забезпечення вчителів належною та своєчасною інформацією. До складу Рад із реєстрації вчителів входять представники державних та приватних шкіл, шкільні лідери, представники університетів та особи, призначені міністрами освіти та департаментами освіти штатів і територій Австралії.

Виконано аналіз організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, зокрема, методів та форм, що ґрунтуються на принципах ефективного професійного навчання: команди професійного навчання (проведення дослідження, перевірка роботи учнів, вивчення уроку, навчальні групи, обговорення кейсів), спостереження, менторство, коучинг, внутрішні програми закладу, зовнішній консультант/друг-критик, зовнішні семінари, акредитовані курси, структуроване професійне читання, особисте професійне читання, практика/відвідування школи, навчання он-лайн і розмови на професійну тематику. Виокремлено переваги та недоліки методів і форм професійного розвитку, а також особливості їхнього використання.

Висвітлено моделі професійного розвитку майбутніх учителів в межах співпраці між школою та університетом (спостереження за роботою вчителів, участь у позакласній діяльності, практика викладання).

З'ясовано, що методи та форми професійного розвитку на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій охоплюють сертифіковані курси при університетах («Комп'ютерні програми для викладання та навчання»), програми за ініціативи організацій роботодавців («Технології у навчанні та викладанні», «Комп'ютерні програми у початковій школі», програми Центру досліджень інформаційних технологій) та школи-маяки («Навігатор», «Технологічна школа майбутнього»), а також дискусії в електронній мережі та участь у конференціях, пов'язаних з ІКТ. Охарактеризовано модель професійного розвитку вчителів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, розроблену в університеті Тасманії, а також проаналізовано окремі предмети, пов'язані з використанням ІКТ в освіті.

Виокремлено особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл України. З'ясовано, що він ґрунтується на відповідній нормативно-правовій документації, у якій визначено кваліфікаційні категорії та педагогічні звання вчителів. Встановлено, що необхідною умовою отримання кваліфікаційної категорії є проходження педагогічними працівниками атестації

та курсів підвищення кваліфікації. Традиційно курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників пропонують обласні інститути післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано діяльність комунального закладу Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». З'ясовано, що інститут здійснює наукове та методичне забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти Львівської області, провадить підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників, а також теоретичні та прикладні дослідження.

Обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності. Науково-методичні рекомендації стосуються формування профілю сучасного вчителя, початкової педагогічної освіти, рекомендації для учителів-початківців та досвідчених вчителів, а також освітньої політики.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Яремко (2009, 2012, 2013с, 2014а, 2014с, 2014d, 2014е, 2017b); Яремко & Мукан (2012).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі виконаного порівняльно-педагогічного дослідження проаналізовано професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії та зроблено такі висновки:

1. Виконаний аналіз науково-теоретичних джерел засвідчує актуальність проблеми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл. З'ясовано, що професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл – це комплексний соціальний і культурний феномен та поліфункціональна система взаємоз'язаних компонентів, а також неперервний процес поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителів і триває впродовж усієї фахової діяльності, а його метою є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом. У його основу покладено різноманітні наукові підходи (системний, структурно-функціональний, андрагогічний, компетентнісний, особистісний, змістовий, діяльнісний, конструктивістський, гуманістичний, акмеологічний, аксіологічний, інструментальний, інтеркультурний). Проаналізовано класифікації етапів розвитку кар'єри вчителів і чинники (особисті, соціальні, культурні, професійне середовище, колеги, педагогічні уподобання, етап розвитку кар'єри тощо), які впливають на професійне зростання педагогів.

Доведено, що професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії займає одне з чільних місць у наукових розвідках як вітчизняних (питання реформування вищої освіти Австралії, полікультурна освіта австралійських учителів, підготовка вчителів в університетах Австралії, підготовка до роботи з обдарованими дітьми, організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії), так і зарубіжних (різноманітні аспекти проблеми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, переваги та недоліки програм професійного розвитку, впровадження інноваційних форм та методів професійного розвитку,

забезпечення плавного переходу від початкової педагогічної освіти до практики викладання) науковців.

2. Простежено генезис стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, який займає провідне місце в контексті соціокультурного та економічного розвитку суспільства, що відображено у низці програмних документів, затверджених міністрами освіти штатів і територій Австралії. Виокремлено три періоди: I період (кінець XX століття) – досліджень зарубіжного досвіду; II період (2000–2010 рр.) – децентралізації процесу стандартизації; III період (2010 р. – сьогодні) – уніфікації стандартів професійного розвитку.

Визначено, що в Австралії на початку XXI ст. професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл реалізується відповідно до національних стандартів, що визначають знання, уміння, навички та ставлення педагогів. Структура стандартів охоплює чотири етапи кар'єри вчителя (вчитель-початківець, досвідчений учитель, висококваліфікований учитель, лідер), три компоненти (професійні знання, професійна практика, професійна взаємодія) та сім стандартів (обізнаність із учнями та тим, як вони навчаються; знання предмета та методики його викладання; планування та ефективне викладання і навчання; створення та підтримування сприятливого і безпечного навчального середовища; оцінювання та звітування про навчання учнів; залучення до професійного навчання; професійне спілкування з колегами, батьками/опікунами, громадськістю).

3. Охарактеризовано систему неперервної педагогічної освіти Австралії та визначено, що вона охоплює кілька рівнів, які є взаємозв'язаними та взаємодоповнювальними. До повноважень Міністерств освіти штатів та територій Австралії належить розвиток політики у галузі неперервної педагогічної освіти, фінансування освіти та програм професійного розвитку педагогів. Університети, коледжі, інститути та інститути післядипломної освіти здійснюють початкову та післядипломну підготовку вчителів, розробку програм професійного розвитку педагогів, провадять педагогічні дослідження.

Ради із реєстрації вчителів штатів та територій Австралії виконують функції регулювання розвитку педагогічної професії, ліцензування та сертифікації вчителів, моніторингу дотримання стандартів професійного розвитку й професійної етики, організації співпраці з міністерствами освіти, школами, університетами та педагогічними спілками задля професійного розвитку вчителів. Професійні організації, асоціації та спілки вчителів, шкільних лідерів, директорів шкіл та незалежні провайдери розробляють програми професійного розвитку вчителів, а державні, приватні та католицькі школи Австралії забезпечують можливості професійного розвитку вчителів на місцях.

З'ясовано, що сучасна неперервна педагогічна освіта ґрунтується на австралійській системі кваліфікацій, яка охоплює десять рівнів і забезпечує гнучкість, багаторівневність та багатофункціональність. Їй притаманна така структура: початкова педагогічна освіта (відбір абітурієнтів на освітньо-професійну програму підготовки педагога, освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, магістра / спеціаліста, доктора); післядипломна педагогічна освіта (освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, магістра / спеціаліста, доктора; професійний розвиток).

В Австралії початкову педагогічну освіту можна здобути в усіх штатах та територіях. Школи та факультети освіти університетів, коледжі, інститути й заклади післядипломної освіти пропонують програми початкової педагогічної освіти базового рівня (бакалавр, тривалістю 4–5 років), повної вищої педагогічної освіти (бакалавр з відзнакою, магістр, тривалістю 1–2 роки) та додаткової освіти (спеціаліст, тривалістю 1–2 роки) для усіх рівнів шкільної освіти, а також спеціальної освіти та освіти корінного населення.

Доведено, що професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії ґрунтується на національних стандартах, що передбачають освоєння або поглиблення знань, формування та розвиток умінь і навичок, розвиток професійних цінностей за допомогою використання формального (забезпечується офіційними провайдерами: воркшопи, семінари, навчання онлайн; школами та роботодавцями: дні професійного розвитку, проведення

дослідження, проекти, менторство; організаторами конференцій, семінарів, друкованими педагогічними засобами) та неформального (читання й обговорення фахової літератури; професійні чи колегіальні зустрічі, обговорення професійної практики; участь у роботі творчих груп) навчання.

4. Обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей та досвіду професійного розвитку вчителів Австралії в українській педагогічній реальності. Науково-методичні рекомендації стосуються формування профілю сучасного вчителя загальноосвітньої школи, початкової освіти вчителів, освітньої політики, діяльності вчителів-початківців та досвідчених учителів. Вони призначені для вчителів, викладачів педагогічних ВНЗ, науковців, шкільних лідерів, політиків у галузі освіти, закладів неперервної педагогічної освіти України, а також для всіх, кого цікавить проблема професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл. Представлено профіль сучасного вчителя загальноосвітньої школи як рефлексивного практика, який володіє необхідними знаннями, уміннями, навичками та ставленням для роботи з учнями, регулярно розмірковує над своєю практикою та вдосконалює її, активно залучається до професійного розвитку. У початковій освіті рекомендовано оновити програми педагогічної підготовки, запровадити більш структуроване проходження педагогічної практики.

Учителям-початківцям необхідно надавати всебічну підтримку, а також запровадити програми введення у професію молодих педагогів. Досвідченим учителям варто надати відповідні можливості для професійного розвитку (програми професійного розвитку з оновлення знань досвідчених педагогів, виконання нових ролей у школі).

Необхідно сформулювати нову концепцію освіти, визначити місію, цілі і завдання школи, роль і місце вчителя за допомогою розширених консультацій з громадськістю. Доцільно запровадити обов'язкове ліцензування вчителів, впроваджувати інноваційні методи та форми професійного розвитку, а також переосмислити ті, які широко використовують. Необхідно, щоб школа стала

місцем для здійснення професійного розвитку, в якій використовують потенціал лідерства, високий рівень відповідальності керівників шкіл та педагогів перед суспільством.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових розвідок належить характеристика інноваційних програм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, детальний аналіз ефективних методів та форм професійного розвитку педагогів, а також вивчення особливостей програм педагогічної освіти австралійських університетів та коледжів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко, В. & Передборська, І. (Ред.). (2009). *Філософія освіти*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
2. Архипова, М. (2009). Дослідницька діяльність майбутніх інженерів-педагогів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1*, 160–167.
3. Балицкая, И. В. (2009). *Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии*. (Автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук). ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва.
4. Бельмаз, Я. М. (2011). *Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ.
5. Бельмаз, Я. М. (2010). *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США*. Горлівка: ГДПШМ.
6. Бех, І. Д. (2003). *Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади* (Кн. 2). Київ: Либідь.
7. Бідюк, Н. (2011) Специфіка підготовки педагогічного персоналу до роботи з дорослими у США. *Порівняльна професійна педагогіка, 1*, 107–115.
8. Бідюк, Н., & Глушок, Л. (2011). Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти в Австралії. *Порівняльна професійна педагогіка, 2*, 189–196.
9. Білик, О. С. (2010). *Теоретичні засади інтеграції методів навчання майбутніх будівельників у вищих навчальних закладах*. Взято з www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Sitimn/2010_25/teoretychni%20zasadu%20integracii.pdf.
10. Бондарчук, О. А. (2015). *Реформування змісту загальної середньої освіти в Австралії*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.
11. Бирка, М. (n.d). *Неперервна освіта вчителів в Україні та США*. Взято з http://ippobuk.cv.ua/images/mburka_article_029.pdf.

12. Вербицька, П. В. (2010). *Теоретико-методологічні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
13. Вихрущ, В. О. (2011). Механізми аксіології сучасної педагогіки: спроба системного аналізу. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 544, 9–18.
14. Гаврилюк, М. В. (2011). *Феномен лідерства в університетській освіті. На матеріалах Англії та Уельсу*. Львів: Вид-во Львівської політехніки.
15. Глушок, Л. М. (2012). Кваліфікаційні рівні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 22(4), 118–125.
16. Голуб, Л. (2012). Підготовка вчителя до навчання учнів-представників корінного населення Австралії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 102–109.
17. Гончаренко, С. У. (2009). Дидактичні аспекти освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 66–72.
18. Гончаренко, С. У., Олійник, П. М., & Федорченко, В. К. та ін. (2003). *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*. С. У. Гончаренка, & П. М. Олійника (Ред.). Київ: Вища школа.
19. Григор'єва, Т. Ю. (2010). *Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.
20. Гриневич Л. (2016). Концепція нової української школи. Чому та як потрібно змінювати шкільну освіту в Україні. Взято з <http://www.pravda.com.ua>.
21. Десятов, Т. (2011). Філософські засади неперервної освіти. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 6–17.
22. Жорова, І. Я. (2015). *Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук).

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

23. Зінченко, С. (2009). Психологічні особливості неформальної освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 154–160.
24. Зязюн, І. А. (1996). Філософія неперервної освіти. *Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми*. Міжнарод. наук.-практ. конф. (Кн. 1, с. 13). Чернівці: Митець.
25. Закаулова, Ю. В. (2011). *Розвиток університетської освіти Бельгії в умовах євро інтеграційних процесів*. Львів: Вид-во Львівської політехніки.
26. Кабінет Міністрів України. (1993). Постанова про державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») № 896 від 03 листопада 1993 р.
27. Кабінет Міністрів України. (2015). Постанова про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників і порядку їх присвоєння № 1109 від 23 грудня 2015 р.
28. Кадемія, М. Ю., & Гуревич, Р. С. (2011). *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті*. Взято з http://www.tmpre.gb7.ru/mag_1_2011.html.
29. Квас, О. В. (2012). Актуальність педагогіки дитинства в сучасних педагогічних концепціях та напрямках. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 107, 78–87.
30. Кириченко, С. В. (2013). Підвищення професійної кваліфікації педагогів для роботи з обдарованими дітьми в Австралійському Союзі. *Педагогічний альманах*, 19, 304–310.
31. Клос, Л. Є. (2013). Практична складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язберезувальної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 8, 222–232.

32. Козловська, І. М., & Якимович, Т. Д. (2014). Особливості інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців народних художніх промислів. *Нові технології навчання*, 81, 31–35.
33. Козловський, Ю. М. (2012). Методологічні основи моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу в контексті законів філософії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 34–35, 30–36.
34. Корешкова, С. П. (2011). *Тенденції реформування вищої освіти Австралії*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград.
35. Костіна, Л. С. (2015a). Імплементация стратегічної місії професійних організацій Австралії в контексті професійного розвитку вчителя середньої школи. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 49, 288–298.
36. Костіна, Л. (2015b). Стратегії професійного розвитку вчителів у документах уряду та професійних асоціацій Австралії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 5(1), 196–202.
37. Кузьмінський, А. І. (2002). *Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика*. Черкаси: Видавничий відділ ЧДУ.
38. Кузнєцова, О. (2001). Розвиток ідеї неперервної освіти в організації педагогічної підготовки в Великій Британії (друга половина ХХ століття). *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*, 128, 111–115.
39. Кузьменко, В. В. (2009). *Теоретичні і методичні засади формування в учнів наукової картини світу в історії розвитку шкільної освіти (ХХ століття)*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
40. Литвинюк, Л. В. (2007). *Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів*. (Автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград.

41. Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЛОІ ППО). (2013). Статут комунального закладу Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (нова редакція).

42. Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЛОІ ППО). (2017а). *Історія*. Взято з loippo.lviv.ua/about/history.

43. Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЛОІ ППО). (2017б). *Контакти*. Взято з loippo.lviv.ua/about/contacts.

44. Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЛОІ ППО). (2017с). *Структура. Викладачі*. Взято з loippo.lviv.ua/structure/teachers/Barna-Mariia/.

45. Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЛОІ ППО). (2017д). *Структура. Кафедра педагогіки*. Взято з loippo.lviv.ua/structure/cathedra/Kafedra-pedagogiky/.

46. Магдач, З. Т. (2009). *Розвиток освітнього менеджменту у Канаді та США*. Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка».

47. Майорова, И. И. (2010). *Тенденции развития обучения и воспитания коренных народов Канады и Австралии*. (Автореф. дис. на соискание уч. степені канд. пед. наук). Московский городской педагогический университет Комунального образования Правительства Москвы, Москва.

48. Матвієнко, О. В. (2005). *Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук), Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

49. Мачинська, Н. (2015). Акмеологічна модель сучасного педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 135, 12–15.

50. Мачинська, Н. (2012). Компетентісний підхід у дослідженнях педагогічної освіти магістрантів непедагогічного профілю. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 112, 237–244.
51. Мачинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*. С. О. Сисоєва (Ред.). Львів: ЛьвДУВС.
52. Миськів, І. С. (2009). *Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич.
53. Міністерство освіти і науки України. (2013). Типове положення про атестацію педагогічних працівників № 1135 від 08 серпня 2013 р.
54. Мукан, Н. В. (2008). *Професійний розвиток американських, британських та канадських педагогів: форми, методи, моделі*. Львів: Растр-7.
55. Мукан, Н. В. (2011а). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США*. Львів: Вид-во Львівської політехніки.
56. Мукан, Н. В. (2011б). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
57. Мукан, Н. В. (2011с). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
58. Ничкало, Н. Г. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*, 1, 57–69.
59. Овчаров, С. М. (2012). Основоположні принципи розвитку креативності майбутніх учителів. В О. А. Дубасенюк (Ред.), *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

60. Овчаров, С. М. (n.d). *Розвиток креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти*. Взято з <http://sworld.com.ua/simpoz8/22.pdf>.
61. Огієнко, О. І. (2008). Педагогіка дорослих чи андрагогіка? Скандинавський контекст. *Вісник Житомирського державного університету*, 42, 46–50.
62. Президент України. (2013). Указ про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
63. Пуховська, Л. (2011). Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 97–106.
64. Романишина, Л. М. (2012). Підготовка майбутніх учителів до проведення педагогічної практики в умовах кредитно-модульної технології навчання. *Вісник Національної академії державної прикордонної служби України*. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_3_22.
65. Руссол, В. М. (2000). *Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
66. Садовець, О. В. (2011). *Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
67. Сбруєва, А. (1999). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ.
68. Семенченко, Т. О. (2013). Генезис теорії і практики підготовки майбутніх учителів-філологів на різних етапах педагогічної освіти Австралії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 41, 58–67.

69. Сікорський, П. (2015). Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу під час навчання математики у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1–2, 7–17.
70. Слозанська, Г. І. (2011). *Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
71. Сушенцева, Л. Л. (2011). *Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : теорія і практика*. Н. Г. Ничкало (Ред.). Кривий Ріг: Видавничий дім.
72. Примакова, В. В. (2016). *Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948–2012)*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
73. Фучила, О. М. (2009). Роль освіти дорослих у вирішенні проблеми безробіття в межах Європейського Союзу. *Україна наукова. Матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції*, 4, 56–58.
74. Шийка, Ю. І. (2016a). *Розвиток білінгвальної освіти у Канаді*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич.
75. Шийка, Ю. І. (2016b). *Розвиток білінгвальної освіти у Канаді*. (Дис. канд. пед. наук). Національний університет «Львівська політехніка», Львів.
76. Щербіна, В. К. (2009). *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
77. Яремко, Г. В. (2017a). Ефективний професійний розвиток педагогів: принципи та компоненти. *Молодь і ринок*, 145(2), 164-168.

78. Яремко, Г. В. (2013а). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. *Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку*. Міжнар. наук.-прак. конф., 1–2 лютого 2013 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
79. Яремко, Г. В. (2013b). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії: перехід до національних стандартів професійного розвитку. *Проблеми та стан розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні*. Міжнар. наук.-практ. конф., 22 червня 2013 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
80. Яремко, Г. В. (2014а). Інформаційно-комунікаційні технології у початковій освіті вчителів Австралії. *Педагогіка та психологія: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*. Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 березня 2014 р. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».
81. Яремко, Г. В. (2014b). Контент-аналіз професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл штату Новий Південний Уельс (Австралія). *Імідж сучасного педагога*, 140(1), 31–34.
82. Яремко, Г. В. (2014c). Методи и формы профессионального развития учителей общеобразовательных школ Австралии на основе использования информационно-коммуникационных технологий. *Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана*, 60(4), 11–16.
83. Яремко, Г. В. (2014d). Моделі професійного розвитку австралійських учителів. *Педагогічні науки*, 61–62, 103–108.
84. Яремко, Г. В. (2012). Нормативно-правова база професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. *Освіта і наука в умовах глобальних викликів*. V міжнар. наук.-прак. конф., 7–9 червня 2012 р. Сімферополь: Кримський інститут бізнесу.
85. Яремко, Г. В. (2016а). Особисті чинники у професійному розвитку педагогів. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*. Міжнар. наук.-практ. конф., 2–3 грудня 2016 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016.

86. Яремко, Г. В. (2009). Педагогічна підготовка вчителів Австралії. *Україна наукова*. Матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції (Ч. 4, с. 64–65). Київ.
87. Яремко, Г. В. (2014e). Початкова підготовка вчителів в Австралії: структурно-функціональна характеристика. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика*. Міжнар. наук.-практ. конф., 21–22 лютого 2014 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
88. Яремко, Г. В. (2017b). *Професійний розвиток учителів: досвід Австралії*: Львів: Вид-во Львівської політехніки.
89. Яремко, Г. В., & Мукан Н. В. (2012). Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій: нормативно-правова база. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 22(4), 149–156.
90. Яремко, Г. В. (2013c). Структурно-функціональна характеристика сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 6(2), 139–147.
91. Яремко, Г. В. (2016b). Теоретичні засади професійного розвитку педагогів. *Молодий вчений*, 39(12), 554–558.
92. ACT Teacher Quality Institute. (2013). Взято з <http://www.tqi.act.edu.au>.
93. Albion, P. R. (2000). Setting course for the new millennium: planning for ICT in a new bachelor degree program. In D. A. Willis, J. D. Price, & J. Willis. (Eds.), *Technology in teacher education annual*. Charlottesville: Association for the Advancement of Computing in Education.
94. Albion, P. R. (2001). Some factors in the development of self-efficacy beliefs for computer use among teacher education students. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9, 321–347.
95. American Federation of Teachers. (2002). *Principles for professional development*. Retrieved from <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/PRINCIPLES.pdf>.

96. Australian Catholic University. (2013). Retrieved from http://www.acu.edu.au/about_acu/faculties,_institutes_and_centers/education.
97. Australian Council of Deans of Education. (1998). *Preparing a Profession*. Report of the National Standards and Guidelines for Initial Teacher Education Project. Canberra: Australian Council of Deans of Education.
98. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2013a). Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/static/docs>.
99. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2013b). *Australian Professional Standards for Teachers*. Retrieved from <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au>.
100. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2013c). *Australian Professional Standards for Teachers. Overview. Purpose*. Retrieved from <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Overview/Purpose>.
101. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2013d). *Australian Professional Standards for Teachers. Organization of Standards*. Retrieved from <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/OrganizationStandards/Organization>.
102. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2013e). *Australian Professional Standards for Teachers. Organization of Standards. Professional capability*. Retrieved from <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/OrganizationStandards/ProfessionalCapability>.
103. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2013f). *Initial Teacher Education. Accredited Programs List*. Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/accredited-programs-list.html>.
104. Australian Qualifications Framework. (2013). Retrieved from <http://www.tafensw.edu.au/about/qualifications.htm>.UVky.ECAZ8do.
105. Australian Recognition Framework. (n.d). Retrieved from <http://www.bvet.nsw.gov.au/recoaccr/bv01re3.htm>.
106. Baker, R. G., Scott, Sh., & Showers, B. (1997). Attacking the articulation problem in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 22(2), 1–6.

107. Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
108. Ball, S. J., & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer Press.
109. Barlow, K. (2006). *The continuing professional development of further education teachers: Comparative study of TAFE NSW teachers and further education lecturers in the United Kingdom*. Retrieved from <https://avetra.org.au/documents/46-Barlow.pdf>.
110. Bera, R. (2011). Lifelong learning – the necessity of today. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 18–25.
111. Borasi, R. & Fonzi, J. (2002). *Professional development that supports school mathematics reform*. Arlington, VA: National Science Foundation.
112. Buchanan, J. (2006). *From «skill shortages» to decent work – the role of better skill ecosystems*. Sydney: New South Wales Board of Vocational Education and Training.
113. Bullough, Jr. et al. (2004). Moving beyond collusion: clinical faculty and university/ public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20, 505–521.
114. Central Queensland University. (2013). Retrieved from <http://www.cqu.edu.au/faculties/faculty-of-arts,-business,-informatics-and-education/schools/education>.
115. Charles Darwin University. (2013). Retrieved from <http://www.cdu.edu.au/education>.
116. Charles Sturt University. (2013). Retrieved from <http://www.csu.edu.au/courses/education>.
117. Christian Heritage College. (2013). Retrieved from <http://www.chc.edu.au/index.php/courses/school-of-education-humanities/>.
118. Clarke, D. (1994). Ten key principles from research on the professional development of mathematics teachers. In D. B. Aichele, & A. F. Coxford (Eds.),

- Professional development for teachers of mathematics* (pp. 37–48). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
119. Clayton, B., Fisher, T., & Hughes, E. (2005). *Sustaining the skill base of technical and further education institutes: TAFE managers' perspectives*. NCVET. Adelaide. Retrieved from <http://www.ncver.edu.au/publications/1591.html>.
120. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad, & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24, pp. 249–305). Washington, DC: American Educational Research Association.
121. Craven, R., Yeung, A., & Han, F. (2014). The impact of professional development and Indigenous education officers on Australian teachers' Indigenous teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 85–108.
122. Curtin University of Technology. (n.d). *Ed303 Technology in Education*. Retrieved from http://www.edna.edu.au/sibling/tefa/html/body_case3/html.
123. Daniels, G. (2009, March). *Rewarding quality teaching*. Research Report. Ministerial Council on Education, Employment and Youth Affairs (10th).
124. Dawkins, J. S. (1987). *Strengthening Australia's schools: A consideration of the focus and content of schooling*. Canberra: Parliament House.
125. Day, C., & Sachs, J. (2009). Professionalism, performativity and empowerment: Discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Berkshire, England: Open University Press.
126. Deakin University. (2013). Retrieved from <http://www.deakin.edu.au/arts-ed/education>.
127. Department of Education and Training. (2016, February). *A reflective guide to mentoring and being a teacher mentor*. Department of Education and Training. State of Victoria.

128. Department of Education and Training. (2003). *Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victorian Government School System*. Melbourne: Department of Education and Training.
129. Department of Education and Training. (2005). *Professional Learning in Effective Schools. The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning*. Melbourne: Department of Education and Training.
130. Department of Education, Employment and Training, Victoria. (n.d). *Navigator Schools' Project*. Retrieved from <http://www.sofweb.vic.edu.au/navschls/about.htm>.
131. Department of Education, Training and Employment, SouthAustralia (1999). *Technology School of the Future*. Retrieved from http://www.edna.edu.au/sibling/tefa/html/body_case11.html.
132. Department of Education, Victoria. (n.d). *Computing across the Primary Curriculum*. Retrieved from <http://www.edna.edu.au/sibling/tefa/html/>.
133. Department of Education, Training and Youth Affairs. (1999). *Integration of Information and Communications Technologies through Teacher Professional Development and Pre-service Training*. Report to the 13th APEC Education Forum. Retrieved from <http://www.edna.edu.au/sibling/tefa/html>.
134. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA) (2000). *Teachers for the 21st Century: Making the Difference*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
135. Doecke, B. (2004). Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 20, 203–215.
136. Downes, T., Fluck, A., Gibbons, P., Leonard, R., Matthews, C., Oliver, R., Vickers, M., Williams M. (2001). *Making better connections. Models of teacher professional development for the integration of information and communication technology into classroom practice*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Retrieved from <http://www.dest.gov.au/Schools/Publications/2002/professional.html>.

137. Doyle, W. (1990). The world is everything that is the case: developing case methods for teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 17(1), 7–15.
138. Edith Cowan University. Retrieved from <http://www.ecu.edu.au/schools/education>.
139. Education Queensland (1997). *Minimum Standards for Teachers – Learning Technology*. Retrieved from http://education.qld.gov.au/curriculum/learning/technology/mst_des.html.
140. Education Queensland (2002). *Professional Standards for Teachers: Guidelines for professional practice*. Retrieved from http://education.qld.gov.au/learning_ent/ldf/standards/teachers/6.html.
141. Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington DC: Albert Shanker Institute.
142. Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212–233). New York: Macmillan.
143. Field, B. (1994a). The new role of the teacher: Mentoring. In B. Field & T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide* (pp. 63–77). London: Falmer Press.
144. Field, B. (1994b). The past role of the teacher – Supervision as socialization. In B. Field & T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide* (pp. 42–62). London: Falmer Press.
145. Flinders University. (2013). Retrieved from <http://www.flinders.edu.au/ehl/education/>.
146. Floden, R., & Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: the state of the art. *International Journal of Education Research on Teachers' Professional Lives*, 13(4), 455–466.
147. Fuller, F. (1970). *Personalized education for teachers: An introduction for teacher educators*. Report No.001. Austin: The University of Texas, Research and Development Centre for Teacher Education.

148. Gaible, E., & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers*. Retrieved from <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>.
149. Goodson, I. (1992). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
150. Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119–136.
151. Griffith University. (2013). Retrieved from <http://www.griffith.edu.au/education>.
152. Grundy, Sh., & Robinson, J. (2009). Teacher professional development: Themes and trends in the recent Australian experience. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 146–166). Berkshire, England: Open University Press.
153. Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
154. Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15(4), 42–50.
155. Hager, P. (1996). Professional practice in education: Research and issues. *Australian Journal of Education*, 40(3), 235–247.
156. Hall, G. (1985). *Stages of concern approach to teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
157. Hall, R. (2006). *Designing professional development for knowledge era – workplace changes: Change and continuity in the workplace of the future*. Paper prepared for ICVET.
158. Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 9–34). New York: Teachers College Press.

159. Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
160. Hatton, N. (1996). Changing initial teacher education – limitations to innovation in the United States, Australia and the United Kingdom. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(2), 50–61.
161. Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–51.
162. Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.
163. Heppell, S. (1993). Teacher education, learning and the information generation: the progression and evolution of educational computing against a background of change. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 2, 229–238.
164. Holmesglen TAFE. (2013). Retrieved from <http://www.holmesglen.edu.au/>.
165. Hooker, M. (2008). *Models and best practices in teacher professional development*. Retrieved from http://www.gesciorg/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf.
166. Huberman, M. (1989). On teachers careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Education Research on Teachers' Professional Lives*, 13(4), 347–362.
167. Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassel.
168. Huffman, G., & Leak, S. (1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 22–25.
169. Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535–548). New York: Macmillan.

170. Hutchings, P. (1993). *Using cases to improve college teaching: A guide to more reflective practice*. Washington DC: American Association for Higher Education.
171. James Cook University. (2013). Retrieved from <http://www-public.jcu.edu.au/courses/education/index.htm>.
172. Jaques, D. (1991). *Learning in groups*. London: Kogan Paul.
173. Junor, A. (2005). *Professionals, practitioners, peripheral product-deliverers: Contested definitions of contingent TAFE teaching*. Paper delivered at AIRAANZ conference. Retrieved from <http://www.mngt.waikato.ac.nz/departments/Strategy%20and%20Human%20Resource%20Management/airaanz/conferenceproceedings.asp>.
174. Kagan, D. (1993). Contexts for the use of classroom cases. *American Education Research Journal*, 30(4), 703–723.
175. Keep, E. (2005). *Balancing the skills equation, addressing supply and demand through public policy. Address to policymakers in Canberra*. Retrieved from www.skillecosystem.net.
176. Kleinfeld, J. (1992). Learning to think like a teacher: The study of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case methods and teacher education* (pp. 33–49). New York: Teachers College Press.
177. Knowles, J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives: Problems and possibilities* (pp. 99–152). New York: Teachers College Press.
178. La Trobe University. (2013). Retrieved from <http://www.latrobe.edu.au/education>.
179. Ling, L., & Mackenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87–98.
180. Loveder, P. (2005). *World trends in staff development: Implications on the performance of technical education institutions*. Paper delivered to national seminar: The Development of Technology and Technical-Vocational Education and Training

- in an Era of Globalization. August. Retrieved from <http://www.ncver.edu.au/publications/1628.html>.
181. Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Newson, P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
182. Maclean, R. & McKenzie, P. (1991). *Australian Teachers' Careers*. Melbourne: ACER.
183. Macquarie University. (2013). Retrieved from <http://www.educ.mq.edu.au/home>.
184. Marshall, P. A. (2000, July). *Review of Educational Competency Standards*. Paper presented at the Australian Computers in Education Conference. Melbourne. Retrieved from http://www.ictcv.vic.edu.au/acec2000/paper_ref/pmarshall/paper11/index.htm.
185. Martin, G. (2001). *Competency Framework for Teachers*. Perth: Education Department of Western Australia. Retrieved from <http://www.eddeptwa.edu.au/centoff/cpr/Competency%20Framework.pdf>.
186. McDonald, S. (2009). *A model of teacher professional development based on the principles of lesson study*. Centre for Learning Innovation, Faculty of Education, Queensland University of Technology.
187. McNickle, C., & Cameron, N. (2003). *The impact of flexible delivery on human resources practices: Survey of TAFE managers*. NCVER. Retrieved from <http://www.ncver.edu.au/publications/1418.html>.
188. Merseth, K. (1990). Case studies and teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 17(1), 53–62.
189. Merseth, K., & Lacey, C. (1993). Weaving stronger fabric: The pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 283–299.
190. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. (2000). *Learning in an online world*. Retrieved from http://www.edna.edu.au/publications/schooled_action_plan/onlineworld.pdf.

191. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. (2008, December). *Melbourne Declaration on the Educational Goals for Young Australians*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
192. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. (1999, April). *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
193. Mitchell, J. (2003). *The nature of innovation in VET professional practice*. Paper presented in AVETRA. Retrieved from http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2003/abstracts.shtml.
194. Monash University. (2013). Retrieved from <http://www.education.monash.edu.au/>.
195. Montessori World Educational Institute. (2013). Retrieved from <http://www.mwei.org.au/>.
196. Murdoch University. (2013). Retrieved from <http://www.murdoch.edu.au/>.
197. Murray, S., Mitchell, J., & Dobbins, R. (1998). An Australian mentoring program for beginning teachers: Benefits for mentors. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1), 22–28.
198. National Board of Employment, Education and Training (NBEET). (1993). *Workplace learning in the professional development of teachers*. Commissioned report No. 24. Canberra: AGPS.
199. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). (2004). *The vocational education and training workforce: New roles and ways of working*. Retrieved from <http://www.ncver.edu.au/publications/1521.html>.
200. National Education Forum and Department of Employment, Education and Training (DEET). (1995). *National professional development program: Mid-term review of NDPD projects*. Canberra: DEET.

201. New South Wales Department of Education and Training. (2005). «*One size doesn't fit all*». Report of the consultation on future directions for public education and training. New South Wales Department of Education and Training.
202. New South Wales Department of Education and Training. (1999). *Technology in Learning and Teaching*. Retrieved from http://www.edna.edu.au/sibling/tefa/html/body_case10.html.
203. New South Wales Department of Education and Training. (2002). *Technology in Learning and Teaching*. Retrieved from <http://www.tdd.nsw.edu.au/tilt/index.asp>.
204. New South Wales Institute of Teachers. (2012a). Retrieved from <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/>.
205. New South Wales Institute of Teachers. (2012b). *Continuing professional development*. Retrieved from <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Continuing-Professional-Development>.
206. New South Wales Institute of Teachers. (2012c). *Main Professional Teaching Standards*. Retrieved from <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Main-Professional-Teaching-Standards>.
207. New South Wales Institute of Teachers. (2005). *Professional Teaching Standards*. NSW Institute of Teachers.
208. Northern Melbourne Institute of TAFE, NMIT. (2013). Retrieved from http://www.nmit.edu.au/course_info/degrees/.
209. Oja, S. (1990). The dynamics of collaboration: A collaborative approach to supervision in a five-year teacher education program. *Action in Teacher Education*, 12(4), 11–20.
210. Oja, S. (1993). Work in schools as a context for teacher development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 253–265.
211. Palmieri, P. (2003). *The agile organization*. Case studies of the impact of flexible delivery on human resource practices in TAFE. NCVER. Retrieved from <http://www.ncver.edu.au/publications/1426.html>.
212. Pearson, J. (2003). Information and communications technologies and teacher education in Australia. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 39–58.

213. Pelgrum, W. J., & Law, N. (2003). *ICT in education around the world: Trends, problems and prospects*. Paris: UNESCO
214. Phillips, P. (2008). Professional development as a critical component of continuing teacher quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 37–45.
215. Posner, G. (1993). *Field experience: A guide to reflective teaching* (3rd ed.). White Plains, N. Y.: Longman.
216. Prestridge, S. (2014). Reflective blogging as part of ICT professional development to support pedagogical change. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 70–86.
217. Pugach, M., & Johnson, L. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. In R. Clift et al. (Eds.), *Encouraging reflective practice in education* (pp. 186–207). New York: Teachers College Press.
218. Queensland College of Teachers. (2006). *Professional Standards for Queensland Teachers*. Retrieved from <http://www.qct.edu.au/Publications/ProfessionalStandardsForQldTeachers2006.pdf>.
219. Queensland College of Teachers. (2011). *Code of Ethics for Teachers in Queensland*. Retrieved from <http://www.qct.edu.au/CodeOfEthicsPoster20081215.pdf>.
220. Queensland College of Teachers. (2013a). Retrieved from <http://www.qct.edu.au/college/index.html>.
221. Queensland College of Teachers. (2013b). *Board*. Retrieved from <http://www.qct.edu.au/College/board.html>.
222. Queensland College of Teachers. (2013c). *Committees*. Retrieved from <http://www.qct.edu.au/College/committees.html>.
223. Queensland College of Teachers. (2013d). *Functions*. Retrieved from <http://www.qct.edu.au/College/functions.html>.
224. Queensland University of Technology. (2013). Retrieved from <http://www.qit.edu.au/study/study-areas/education-courses>.
225. Ramsey, G. (2000). *Quality matters. Revitalizing teaching: Critical times, critical choices*. Report of the review of teacher education. New South Wales.

226. Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 143–161). New York: Teachers College Press.
227. Retallick, J., Groundwater-Smith, S., & Clancy, S. (1999). Enhancing teacher engagement with workplace learning. *The Australian Educational Researcher*, 26(3), 15–36.
228. Research into Information Technology in Education (1999). Retrieved from http://www.edna.edu.au/sibling/tefa/html/body_case8.html.
229. Richert, A. (1991). Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher reflection. In B. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 130–150). London: Falmer Press.
230. RMIT University. (2013). Retrieved from <http://www.rmit.edu.au/education>.
231. Romeo, G. (2000, July). *Learning Technologies: What are education students learning about the use of technology in the classroom?* Paper presented at the Australian Computers in Education Conference, Melbourne. Retrieved from http://www.ictcv.vic.edu.au/acec2000/paper_ref/g-romeo/paper2.htm.
232. Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 75–87). London: Falmer Press.
233. Saunders, R. (2014). Effectiveness of research-based teacher professional development: A mixed method study of a four-year systemic change initiative. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 166–184.
234. Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
235. Schon, D. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
236. Schools Council (1989). *Teacher quality: An issues paper*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

237. Sergrave, S., Holt, D., & Farmer, J. (2005). The power of the 6 three model for enhancing academic teachers' capacities for effective online teaching and learning: Benefits, initiatives and future directions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 118–135.
238. Sim, C. R. (2006). A National overview of teacher education in Australia. In C.Reinstra & A.Gonczi, (Eds.), *Entry to the teaching profession: Preparation, practice, pressure and professionalism* (pp. 18–22). College year book. Australian College of Educators: Deakin West, ACT.
239. Shulman, L. (1990). Reconnecting foundations to the substance of teacher education. *Teachers College Record*, 91(3), 300–310.
240. Shulman, L. (1992). Towards apedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case methods and teacher education* (pp. 1–30). New York: Teachers College Press.
241. Silverman, R., Welty, W., & Lyon, S. (1992). *Case studies for teacher problem solving*. New York: McGraw-Hill.
242. Skilbeck, M. & Connell, H. (2004, September). *Teachers for the future: The changing nature of society and related issues for the teaching workforce*. Report to the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce of the Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs.
243. Smith D., & Hatton N. (1993). Reflection in teacher education: A study in progress. *Educational Research and Perspectives*, 20(1), 13–23.
244. Southern Cross University. (2013). Retrieved from <http://www.scu.edu.au/shools/edu>.
245. Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning. A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 157–224). Information Age Publishing Inc.
246. Standards Council of the Teaching Profession. (1998). *Guidelines for the evaluation of teacher education courses*. Melbourne: Department of Education, Victoria. Retrieved from <http://www.vit.vic.edu.au/pdfs/Guide99.pdf>.

247. Stehlic, T., Simons, M., Kerkham, L., Pearce, R., & Gronold, J. (2003). *Getting connected. Professional development of contract and casual staff providing flexible learning*. (Vol. 1). Adelaide: NCVET. Retrieved from <http://www.ncever.edu.au/publications/1427.html>.
248. Swinburne University. (2013). Retrieved from <http://www.swinburneonline.edu.au/>.
249. Sutherland, L., Scanlon, L., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: Examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21, 79–92.
250. Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of research in education*, 18, AERA, 457–521.
251. Sykes, G. (1999). Teacher and student learning: Strengthening the connection. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 151–179). San Francisco: Jossey-Bass.
252. Tabachnick, B. & Zeichner, K. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.), *Issues teacher and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1–18). London: Falmer Press.
253. Tabor Adelaide. (2013). Retrieved from <http://www.taboradelaide.edu.au/courses/education.php>.
254. Tabor College. (2013). Retrieved from <http://www.tabor.vic.edu.au/study/education>.
255. Taylor, T. & Clemans, A. (2000). Avoiding the hoops: A study of recognition of prior learning process in Australian faculties of education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28, 263–280.
256. Tasmanian Department of Education. (n.d). *The Graduate Certificate in Education – computing for teaching and learning*. Retrieved from <http://www.discover.tased.edu.au/ec/gradcert/index.htm>.
257. Tasmanian Department of Education. (n.d). *Educational Computing Units*. Retrieved from <http://www.discover.tased.edu.au/ec/irt/Units/units.htm>.

258. Teacher Quality Institute of Australian Capital Territory. (2012). Retrieved from www.tqi.act.edu.au.
259. Teacher Registration Board of the Northern Territory. (2011). *Northern Territory Professional Standards for Teachers*. Retrieved from <http://www.trb.nt.gov.au/professional-standards-and-ethics>.
260. Teacher Registration Board of the Northern Territory. (2013a). Retrieved from <http://www.trb.nt.gov.au/about-us>.
261. Teacher Registration Board of the Northern Territory. (2013b). *Committees of the Board*. Retrieved from <http://www.trb.nt.gov.au/about-us/committees-of-the-board>.
262. Teacher Registration Board of South Australia. (2011a). *Code of Ethics for the Teaching Profession in South Australia*. Retrieved from www.trb.sa.edu.au/pdf/Code-of-Ethics.pdf.
263. Teacher Registration Board of South Australia. (2011b). *Professional Teaching Standards for Registration in South Australia*. Retrieved from www.trb.sa.edu.au/pts.php.
264. Teacher Registration Board of South Australia. (2013a). Retrieved from http://www.trb.sa.edu.au/about_us.php.
265. Teacher Registration Board of South Australia. (2013b). *Board*. Retrieved from <http://www.trb.sa.edu.au/board.php>.
266. Teacher Registration Board of South Australia. (2013c). *Functions*. Retrieved from <http://www.trb.sa.edu.au/functions.php>.
267. Teacher Registration Board of South Australia. (2013d). *New Requirements for Renewal of Registration*. Retrieved from www.trb.sa.edu.au/pdf/Info-Sheet_New-Requirements-for-Renewal.pdf.
268. Teacher Registration Board of Tasmania. (2011). *Teaching Standards*. Retrieved from www.trb.tas.gov.au/Web%20Pages/Teaching%20Standards.aspx.
269. Teacher Registration Board of Tasmania. (2013a). Retrieved from <http://www.trb.tas.gov.au/Web%20Pages/About%20the%20Board.aspx>.

270. Teacher Registration Board of Tasmania. (2013b). *Functions*. Retrieved from <http://www.trb.tas.gov.au/Web%20Pages/Functions%20of%20the%20Board.aspx>.
271. Teacher Registration Board of Tasmania. (2013c). *Limited authority to teach*. Retrieved from <http://www.trb.tas.gov.au/Web%20Pages/Limited%20Authority%20to%20Teach.aspx>.
272. Teacher Registration Board of Western Australia. (2012). *Professional Standards for Teachers in WA*. Retrieved from www.trb.wa.gov.au/currently-registered/standards-for-teachers.
273. Teacher Registration Board of Western Australia. (2013). Retrieved from <http://www.trb.wa.gov.au/about-us/about-the-trbwa/overview-of-trbwa/>.
274. Teacher Registration Board of Western Australia. (2014). *Professional Learning Activities Policy*. Teacher Registration Board of Western Australia.
275. Teacher Registration Board of Western Australia. (2016). *Teacher Registrations*. Retrieved from http://www.trb.wa.gov.au/teacher_registrations/Currently_registered_teachers/maintaining_registration/Professional-learning/Pages/default.aspx.
276. The University of Canberra. (2013). Retrieved from <http://www.canberra.edu.au/faculties/education>.
277. The University of Newcastle. (2013). Retrieved from <http://www.newcastle.edu.au/school/education/areas-of-study.html>.
278. The University of New England. (2013). Retrieved from <http://www.une.edu.au/education>.
279. The University of New South Wales. (2013). Retrieved from <http://education.arts.unsw.edu.au>.
280. The University of Notre Dame. (2013). Retrieved from <http://www.nd.edu.au>.
281. The University of Queensland. (2013). Retrieved from <http://www.uq.edu.au/education>.
282. The University of Sydney. (2013). Retrieved from http://sydney.edu.au/education_social_work/.

283. The University of Western Australia. (2013). Retrieved from <http://www.uwa.edu.au/>.
284. Timperley, H. (2015). *Professional conversations and improvement-focused feedback: A review of research literature and the impact on practice and student outcomes*. Prepared for the Australian Institute of Teaching and School Leadership. Melbourne: AITSL.
285. Timperley, H. (2011, May). *Using student assessment for professional learning: Focusing on student outcomes to identify teachers' needs*. Paper No 21. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
286. Tom, A., & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 373–392). New York: Macmillan.
287. Trinidad, S. (2000, February). *Flexibl eoutcomes: Education for the 21st century*. Paper presented at Teaching and Learning Forum. Retrieved from <http://cleo.murdoch.edu.au/confs/tlf/tlf2000/trinidad.html>.
288. University of Adelaide. (2013). Retrieved from <http://education.adelaide.edu.au/>.
289. University of Ballarat. (2013). Retrieved from <http://www.ballarat.edu.au/school/education-and-arts/education>.
290. University of Melbourne. (2013). Retrieved from <http://www.edfac.unimelb.edu.au>.
291. University of SA. (2013). Retrieved from <http://www.unisa.edu.au/Education-Arts-and-Social-Sciences/Education/>.
292. University of Southern Queensland. (2013). Retrieved from <http://www.usq.edu.au/education>.
293. University of Sunshine Coast. (2013). Retrieved from <http://www.usc.edu.au/university/faculties-and-divisions/faculty-of-science-health-education-and-engineering/school-of-science-education-and-engineering>.
294. University of Tasmania. (2013). Retrieved from <http://fcms.its.utas.edu.au/educ/educ/>.

295. University of Technology. (2013). Retrieved from <http://www.education.uts.edu.au/>.
296. University of Western Sydney. (2013). Retrieved from <http://www.uws.edu.au/education/soe>.
297. University of Wollongong. (2013). Retrieved from <http://www.uow.edu.au/edu/index.html>.
298. Vavrus, L. & Collins, A. (1991). Portfolio documentation and assessment center exercises: A marriage made for teacher assessment. *Teacher Education Quarterly*, 3(2), 12–29.
299. Victorian Institute of Teaching. (2003). *Professional Standards*. Retrieved from www.vit.vic.edu.au/standardsandlearning/pages/professional-standards.aspx.
300. Victorian Institute of Teaching. (2013). Retrieved from <http://www.vit.vic.edu.au/aboutus/Pages/default.aspx>.
301. Victorian Institute of Teaching. (2015). *Effective Mentoring Program*. Retrieved from <http://www.vit.vic.edu.au/registered-teacher/how-to-train-as-a-teacher-mentor>.
302. Victorian Institute of Teaching. (2016). *Provisionally registered teacher seminars*. Retrieved from <http://www.vit.vic.edu.au/registered-teacher/moving-to-full-registration/inquiry-approach/prt-seminars-2016>.
303. Victorian Institute of Teaching. (2016, February). *Supporting provisionally registered teachers*. Victorian Institute of Teaching.
304. Victoria University. (2013). Retrieved from <http://www.vu.edu.au/higher-ed-and-tafe/higher-education/arts-education-and-human-development>.
305. Wassermann, S. (1993). *Getting down to cases: Learning to teach with case studies*. New York: Teachers College Press.
306. Watson, A., Hatton, N., Squires, D., & Soliman, I. (1991). School staffing and the quality of education: A study of teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 63–77.
307. Watson, G., & Prestridge, S. (2001, December). *Changing patterns of pre-service teachers' ICT competencies and what it means for pre-service teacher*

- education programs*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Fremantle. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/01pap/wat01470.htm>.
308. Watson, L. (2005). *Quality teaching and school leadership. A scan of research findings. Final report*. Lifelong Learning Network, University of Canberra.
309. Webb, M., & Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235–285.
310. Wheelahan, L. (2005). *Theorising the relationship between the individual, knowledge and skill*. Paper presented at the AVETRA conference. Retrieved from <http://www.avetra.org.au/publications/Conf05Papers.htm>.
311. Williams, D. (1994, July). *Issues in teacher education and professional development in the United States: Implications for Australia*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association. Brisbane, Queensland, Australia.
312. Williams, S. (1992). Putting case-based instruction into context: Examples from legal and medical education. *Journal of the Learning Sciences*, 4(2), 367–427.
313. Wise, A. E., & Leibbrand, J. (1993). Accreditation and the creation of a profession of teaching. *Phi Delta Kappan*, 75(2), 133–157.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А

Перелік використаних англомовних термінів

Термін	Переклад українською мовою
<i>Action research</i>	Проведення дослідження
<i>ACT Teacher Quality Institute</i>	Інститут вчителів території столиці Австралії
<i>A Graduate Certificate in Education – Computing for Teaching and Learning</i>	Сертифікат за спеціальністю «Комп’ютерні програми для викладання та навчання», університет Тасманії
<i>Alphacrucis College</i>	Коледж Альфакрус
<i>Association of Independent Schools NT</i>	Асоціація приватних шкіл Північної території
<i>Association of NT School Education Leaders</i>	Асоціація шкільних лідерів Північної території
<i>Australian Capital Territory</i>	Територія столиці Австралії
<i>Australian Catholic University</i>	Австралійський католицький університет
<i>Australian College of Physical Education</i>	Австралійський коледж фізичної культури
<i>Australian Council of Deans of Education</i>	Австралійська рада деканів освіти
<i>Australian Education Union</i>	Австралійська педагогічна спілка
<i>Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL</i>	Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства
<i>Australian Journal of Teacher Education</i>	«Австралійський педагогічний журнал»
<i>Australian Qualifications Framework, AQF</i>	Австралійська система кваліфікацій
<i>Australian Recognition Framework</i>	Австралійської системи визнання
<i>Australian Teacher Education Association</i>	Австралійська асоціація педагогічної освіти
<i>Australian Teaching Council</i>	Австралійська навчальна рада, завдання якої полягає у створенні національної системи реєстрації вчителів
<i>Australian Teacher Regulatory Bodies</i>	Ради із реєстрації учителів
<i>Avondale College</i>	Коледж Авондейл
<i>Award courses</i>	Сертифіковані курси
<i>Bachelor of Education</i>	Ступінь бакалавра освіти
<i>Bachelor of Education [Honours]</i>	Ступінь бакалавра освіти з відзнакою
<i>Bachelor of Teaching</i>	Ступінь бакалавра педагогіки

Продовження Додатка А

<i>Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education</i>	Інститут вищої освіти корінного населення Бетчелора
<i>Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victorian Government School System</i>	«План для державних шкіл: майбутні напрямки освіти у системі державних шкіл штату Вікторія» (2003р.), Департамент освіти і навчання штату Вікторія
<i>Case discussions/studies</i>	Обговорення/ вивчення кейсів
<i>Catholic Education Office</i>	Представництво католицької освіти
<i>Central Queensland University</i>	Центральний університет Квінсленда
<i>Charles Darwin University</i>	Університет Чарльза Дарвіна
<i>Charles Sturt University</i>	Університет Чарльза Стурта
<i>Christian Heritage College</i>	Християнський коледж
<i>Coaching</i>	Коучинг
<i>Competency Framework for Teachers</i>	Структура компетентностей для вчителя штату Західна Австралія
<i>Computer conferencing</i>	Комп'ютерні конференції
<i>Computer mediated communication</i>	Спілкування за допомогою комп'ютера
<i>Computing Across the Primary Curriculum, CAPC</i>	«Комп'ютерні програми у початковій школі», Департамент освіти штату Вікторія
<i>Continuing professional development, CPD</i>	Неперервний професійний розвиток
<i>Curtin University of Technology</i>	Кертінський технологічний університет
<i>Deakin University</i>	Університет Дікін
<i>Dual audience/direct instruction</i>	Дуальна аудиторія/ безпосереднє викладання
<i>Edith Cowan University</i>	Університет Едіт Кован
<i>Electronic networking</i>	Спілкування в електронній мережі
<i>Examination of student work</i>	Перевірка роботи учнів
<i>External consultant/critical friend</i>	Зовнішній консультант/ друг-критик
<i>External workshops</i>	Зовнішні семінари
<i>Flinders University</i>	Університет Фліндерс
<i>Graduate</i>	Учитель-початківець
<i>Graduate Certificate in Educational Studies</i>	Спеціаліст освіти, ступінь післядипломної педагогічної освіти
<i>Graduate Diploma of Education</i>	Спеціаліст освіти, освітній рівень післядипломної педагогічної освіти, тривалістю 1-2 роки
<i>Graduate Diploma in Teaching & Learning</i>	Спеціаліст педагогіки, університет Чарльза Дарвіна

Продовження Додатка А

<i>Graduate Teacher</i>	Учитель-початківець, учитель на етапі 1-го рівня акредитації
<i>Griffith University</i>	Університет Гріффіта
<i>Highly Accomplished</i>	Висококваліфікований учитель
<i>Holmesglen TAFE</i>	Голмсглен TAFE
<i>In-house programs</i>	Внутрішні програми закладу
<i>Initial teacher education</i>	Початкова педагогічна освіта
<i>In-service education</i>	Післядипломна освіта
<i>Instructional Intelligence</i>	«Навчальний інтелект», програма професійного розвитку вчителів Австралії
<i>James Cook University</i>	Університет Джеймса Кука
<i>La Trobe University</i>	Університет ля Троб
<i>Lead</i>	Лідер
<i>Learning in an Online World</i>	«Навчання в он-лайн світі» (2000 р.), звіт Ради міністрів із питань освіти, працевлаштування, навчання та молоді
<i>Legitimate peripheral participation activities</i>	Прийняття участі у позакласній діяльності
<i>Lesson study</i>	Вивчення уроку
<i>Life-long learning</i>	Навчання впродовж життя
<i>Lighthouse schools</i>	Школи-маяки
<i>Macquarie University</i>	Університет Маквері
<i>Master of Disability Studies</i>	Ступінь магістра педагогіки для дітей з особливими потребами
<i>Master of Educational Studies</i>	Ступінь магістра освіти
<i>Master of Leadership and Educational Management</i>	Ступінь магістра із лідерства та освітнього менеджменту
<i>Master of Special Education</i>	Ступінь магістра із спеціальної освіти
<i>Master of Teaching degree</i>	Ступінь магістра педагогіки
<i>Melbourne Declaration on the Educational Goals for Young Australians</i>	«Мельбурнська декларація щодо навчальних цілей для молодих австралійців» (2008 р.)
<i>Mentoring</i>	Менторство
<i>Ministerial Advisory Council on Teacher Education and the Quality of Teaching, MASTEQT</i>	Міністерська рада із питань педагогічної освіти та якості викладання, штат Новий Південний Уельс
<i>Monash University</i>	Університет Монаш
<i>Montessori World Educational Institute</i>	Міжнародний педагогічний інститут Монтезорі
<i>Morling College</i>	Коледж Морлінг

Продовження Додатка А

<i>Mphil in Higher Education</i>	Ступінь магістра із вищої освіти
<i>Murdoch University</i>	Університет Мердок
<i>National Board of Employment, Education and Training, NBEET</i>	Національна Рада із питань зайнятості, освіти та навчання
<i>National Framework for Professional Standards for Teaching</i>	Національна система стандартів професійного розвитку вчителів
<i>National Professional Development Program, NPDP</i>	Національна програма професійного розвитку, яка сприяла налагодженню співпраці між органами управління освітою, роботодавцями, профспілками вчителів та університетами задля професійного розвитку.
<i>National Professional Standards for Teachers</i>	Австралійські національні стандарти професійного розвитку вчителів
<i>National Project on the Quality of Teaching and Learning, NPQTL</i>	Національний проект із якості викладання та навчання
<i>New South Wales</i>	Штат Новий Південний Уельс
<i>Northern Territory Professional Standards for Teachers</i>	Стандарти професійного розвитку вчителів Північної Території
<i>NSW Institute of Teachers</i>	Інститут вчителів Нового Південного Уельсу
<i>NT Council of Government School Organization</i>	Рада організацій державних шкіл Північної території
<i>NT Independent Education Union</i>	Незалежна педагогічна спілка Північної території
<i>NT Joint Council of Professional Teaching Associations</i>	Спільна рада професійних асоціацій вчителів Північної території
<i>Northern Melbourne Institute of TAFE, NMIT</i>	Інститут TAFE Північного Мельбурна
<i>North Territory</i>	Північна територія
<i>“One size doesn’t fit all”. Report of the consultation on future directions for public education and training</i>	Доповідь про консультації щодо майбутніх напрямків державної освіти та навчання» (2005 р.), підготовлена Департаментом освіти та навчання штату Новий Південний Уельс про результати громадського обговорення стану освіти та навчання у штаті на напрямків їхнього удосконалення
<i>On-line knowledge-building communities</i>	Он-лайн спільноти знань
<i>On-line learning</i>	Он-лайн навчання
<i>Open lesson</i>	Відкритий урок
<i>Peer observation</i>	Спостереження

Продовження Додатка А

<i>Personal professional reading</i>	Особисте професійне читання
<i>Postgraduate Diploma in Teaching</i>	Спеціаліст із педагогіки
<i>Practice teaching</i>	Практика викладання
<i>Practicum/school visits</i>	Практика/відвідування школи
<i>Preparing a Profession. Report of the National Standards and Guidelines for Initial Teacher Education Project.</i>	«Підготовка професії. Звіт про національні цілі та вказівки для проекту початкової освіти вчителів» (1998 р.) Австралійської ради деканів освіти
<i>Professional Accomplishment</i>	Професійні досягнення, 3-й рівень акредитації вчителів
<i>Professional Competence</i>	Професійна компетентність, 2-й рівень акредитації вчителів
<i>Professional conversations</i>	Розмови на професійну тематику
<i>Professional development schools</i>	Школи професійного розвитку
<i>Professional engagement</i>	Професійна взаємодія
<i>Professional Leadership</i>	Професійне лідерство, 3-й рівень акредитації вчителів
<i>Professional learning teams</i>	Команди професійного навчання
<i>Professional knowledge</i>	Професійні знання
<i>Professional practice</i>	Професійна практика
<i>Professional Practice Communities</i>	Спільноти професійної практики
<i>Professional Standards for Queensland Teachers</i>	Стандарти професійного розвитку вчителів Квінсленда
<i>Proficient</i>	Досвідчений учитель
<i>Queensland</i>	Штат Квінсленд
<i>Queensland College of Teachers</i>	Коледж учителів Квінсленда
<i>Queensland University of Technology</i>	Технологічний університет Квінсленда
<i>Research in Information Technology Centre</i>	Центр досліджень інформаційних технологій, штат Квінсленд
<i>RMIT University, Royal Melbourne Institute of Technology</i>	Університет «Королівський мельбурнський технологічний інститут»
<i>Schools Council</i>	Рада шкіл
<i>Self-directed teacher professional development</i>	Індивідуальні методи та форми професійного розвитку
<i>Service learning</i>	Навчання на робочому місці
<i>Shadowing professional teachers</i>	Спостереження за роботою вчителів у школі
<i>Site-based teacher professional development</i>	Методи та форми професійного розвитку місцевого рівня
<i>Southern Cross University</i>	Університет Південного Хреста
<i>Standardized teacher professional development</i>	Стандартизовані методи та форми професійного розвитку

Продовження Додатка А

<i>Standards Council of the Teaching Profession, SCTP</i>	Рада із стандартів професії вчителя, штат Вікторія
<i>Strengthening Australia's Schools, 1987</i>	«Зміцнення австралійських шкіл», програмний документ щодо якості роботи вчителів прийнятий федеральним лейбористським урядом Австралії у 1987 році.
<i>Structured professional reading</i>	Структуроване професійне читання
<i>Study groups</i>	Навчальні групи
<i>South Australia</i>	Штат Південна Австралія
<i>Swinburne University</i>	Університет Свінберн
<i>Tabor Adelaide</i>	Коледж Табор, м. Аделаїда
<i>Tabor College</i>	Коледж Табор, штат Вікторія
<i>Tasmania</i>	Штат Тасманія
<i>Teacher education courses</i>	Програми педагогічної освіти
<i>Teacher professional development, TPD</i>	Професійний розвиток вчителів
<i>Teacher Registration Board of South Australia</i>	Рада із реєстрації вчителів Південної Австралії
<i>Teacher Registration Board of Tasmania</i>	Рада із реєстрації вчителів Тасманії
<i>Teacher Registration Board of the Northern Territory</i>	Рада із реєстрації вчителів Північної території
<i>Teacher Registration Board of Western Australia</i>	Рада із реєстрації вчителів Західної Австралії
<i>Teachers for the Future</i>	«Вчителі для майбутнього» (2004 р.), доповідь щодо результатів досліджень діяльності молодих педагогів у штатах Новий Південний Уельс, Квінсленд, Тасманія та Західна Австралія.
<i>Teachers for the 21st Century: Making the Difference</i>	«Вчителі для XXI століття» (2000 р.), програмний документ щодо покращення якості викладання та діяльності шкіл
<i>Teaching portfolio</i>	Портфоліо вчителя
<i>Technology in Learning and Teaching, TILT</i>	«Технології у навчанні та викладанні», Департамент освіти і навчання штату Новий Південний Уельс
<i>Technology School of the Future, TSOF</i>	«Технологічна школа майбутнього», штат Південна Австралія
<i>Telementoring</i>	Телементоринг
<i>The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century</i>	Аделаїдська декларація «Національні завдання для школи у XXI столітті» (1999 р.)

Закінчення Додатка А

<i>The University of Canberra</i>	Університет Канберри
<i>The University of New England</i>	Університет Нової Англії
<i>The University of Newcastle</i>	Університет Ньюкасла
<i>The University of New South Wales</i>	Університет Нового Південного Уельсу
<i>The University of Notre Dame</i>	Університет Нотр Дам
<i>The University of Queensland</i>	Університет Квінсленда
<i>The University of Sydney</i>	Університет Сіднея
<i>The University of Western Australia</i>	Університет Західної Австралії
<i>University of Adelaide</i>	Університет Аделаїди
<i>University of Ballarat</i>	Університет Балларату
<i>University of Melbourne</i>	Університет Мельбурна
<i>University of SA</i>	Університет Південної Австралії
<i>University of Southern Queensland</i>	Університет Південного Квінсленда
<i>University of Sunshine Coast</i>	Університет Саншайн Коуст
<i>University of Tasmania</i>	Університеті Тасманії
<i>University of Technology</i>	Технологічний університет
<i>University of Western Sydney</i>	Університет Західного Сіднея
<i>University of Wollongong</i>	Університет Волонгонгу
<i>Victoria</i>	Штат Вікторія
<i>Victorian Institute of Teaching</i>	Інститут вчителів Вікторії
<i>Victoria University</i>	Університет Вікторії
<i>Wesley Institute</i>	Інститут Веслі
<i>Western Australia</i>	Штат Західна Австралія

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

ДОДАТОК Б

П'ять рівнів оцінювання ефективності професійного розвитку (за Т. Гаскі)

Рівень оцінювання	Які питання ставляться?	Як буде збиратись інформація?	Що оцінюється?	Як буде використовуватись інформація?
1. Реакція учасників	<p>Чи їм сподобалось?</p> <p>Чи добре вони провели час?</p> <p>Чи матеріал був важливим?</p> <p>Чи буде він корисним?</p> <p>Чи був лідер обізнаним і корисним?</p> <p>Чи були перекуси свіжими і смачними?</p> <p>Чи температура повітря у кімнаті була відповідною?</p> <p>Чи крісла були зручними?</p>	<p>Анкетування наприкінці заходу</p>	<p>Задоволення від отриманого досвіду</p>	<p>Для покращення і планування проведення програми</p>
2. Навчання учасників	<p>Чи учасники отримали необхідні знання та навички?</p>	<p>Нотатки</p> <p>Моделювання</p> <p>Демонстрації</p> <p>Міркування учасників (усні та/чи письмові)</p> <p>Портфоліо учасників</p>	<p>Нові знання і навички учасників</p>	<p>Для удосконалення змісту, форми і організації програми</p>

Продовження Додатка Б

<p>3. Організаційна підтримка і зміни</p>	<p>Чи реалізація програми всебічно пропагувалась, сприялась і підтримувалась?</p> <p>Чи підтримка була публічною і відкритою?</p> <p>Чи проблеми вирішувались швидко і ефективно?</p> <p>Чи достатньо ресурсів були доступними?</p> <p>Чи досягнення визнавались і поділялись?</p> <p>Яким було значення для організації?</p> <p>Чи це мало вплив на атмосферу і діяльність організації?</p>	<p>Документація шкіл та шкільних районів</p> <p>Протоколи підсумкових зустрічей</p> <p>Анкетування</p> <p>Структуровані інтерв'ю із учасниками та адміністрацією шкіл чи шкільних районів</p> <p>Портфоліо учасників</p>	<p>Пропагування, підтримка, проживання, сприяння і визнання зі сторони організації</p>	<p>Для документування та покращення організаційної підтримки</p> <p>Як основа для майбутніх змін</p>
<p>4. Використання учасниками нових знань і навичок</p>	<p>Чи учасники ефективно застосовували нові знання і навички?</p>	<p>Анкетування</p> <p>Структуровані інтерв'ю з учасниками та їхніми супервізорами</p> <p>Міркування учасників (усні та/чи письмові)</p> <p>Портфоліо учасників</p> <p>Безпосереднє спостереження</p>	<p>Ступінь і якість впровадження</p>	<p>Для документування та удосконалення реалізації змісту програми</p>

Закінчення Додатка Б

		Відео чи аудіо записи		
5. Навчальні результати учнів	<p>Яким було значення для учнів?</p> <p>Чи це мало вплив на роботу чи успішність учнів?</p> <p>Чи це вплинуло на фізичний чи емоційний добробут учнів?</p> <p>Чи учні стали більш впевнено навчатись?</p> <p>Чи покращується відвідуваність учнів?</p> <p>Чи зменшується виключення зі школи?</p>	<p>Учнівська документація</p> <p>Шкільна документація</p> <p>Анкетування</p> <p>Структуровані інтерв'ю з учнями, батьками, вчителями та/чи адміністрацією</p> <p>Портфоліо учасників</p>	<p>Навчальні результати учнів:</p> <p>когнітивні (робота і успішність)</p> <p>афективні (ставлення і настрої)</p> <p>психомоторні (навички і поведінка)</p>	<p>Для удосконалення усіх аспектів планування, реалізації програми, а також подальших видів діяльності</p> <p>Для демонстрації загального впливу професійного розвитку</p>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (Guskey, 2002).

ДОДАТОК В

Етичний кодекс учителів штату Квінсленд

Професія учителя передбачає дотримання високих стандартів етичної поведінки від своїх членів. Етичний кодекс вчителів штату Квінсленд – це вказівки, створені для того, щоб керувати і заохочувати усіх вчителів досягати високих стандартів етичної поведінки та професіоналізму в стосунках із учнями, батьками, опікунами, колегами й ширшою спільнотою.

Учителі штату Квінсленд дотримуються таких цінностей, що є основою педагогічної професії: чесність, гідність, відповідальність, повага, справедливість та турбота.

Ми демонструємо *чесність* за допомогою створення і підтримання належних професійних стосунків; діючи неупереджено, справедливо й правдиво.

Ми демонструємо *гідність* цінуючи різноманітність і ставлячись до учнів справедливо, уважно та співчутливо, поважаючи особливості їхньої сім'ї; цінуючи зусилля та потенціал і визнаючи неповторність кожного учня.

Ми демонструємо *відповідальність* надаючи пріоритет освіті та благополуччю усіх учнів, якими опікуємось; залучаючись до неперервного професійного розвитку і вдосконалюючи стратегії викладання та навчання; працюючи спільно із колегами в інтересах освіти й добробуту учнів.

Ми демонструємо *повагу* визнаючи, що стосунки з учнями та їхніми сім'ями повинні базуватись на взаємній повазі, довірі, і, де необхідно, конфіденційності, враховуючи значення, яке ці якості мають для добробуту й навчання учнів; спілкуючись із колегами-педагогами та ширшою спільнотою у спосіб, що сприяє удосконаленню професії.

Ми демонструємо *справедливість* будучи чесними і розсудливими; будучи відданими роботі задля добробуту окремих осіб та ширшої громадськості, а також задля загального добра; розглядаючи скарги щодо

відмінних етичних принципів та різноманітних груп інтересів за допомогою рефлексивної професійної дискусії.

Ми демонструємо *турботу* виявляючи співпереживання і маючи взаєморозуміння із учнями та їхніми сім'ями, опікунами, колегами, громадами; будучи відданими добробуту учнів й показуючи на практиці позитивний вплив, професійні судження і співчуття.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (Queensland College of Teachers, 2011).

ДОДАТОК Г

Освітні рівні підготовки вчителів в університетах, коледжах та інститутах Австралії

Австралійський союз – це федеративна держава, яка поділяється на шість штатів та дві території: Новий Південний Уельс (англ. – New South Wales) зі столицею у м. Сідней; Вікторія (англ. – Victoria), столиця – м. Мельбурн; Квінсленд (англ. – Queensland), столиця – м. Брісбен; Західна Австралія (англ. – Western Australia), столиця – м. Перт; Тасманія (англ. – Tasmania), столиця – м. Гобарт; Південна Австралія (англ. – South Australia), столиця – м. Аделаїда; Північна територія (англ. – North Territory), столиця – м. Дарвін та територія столиці Австралії (англ. – Australian Capital Territory), м. Канберра.

У штаті Новий Південний Уельс підготовка вчителів здійснюється у 16 закладах, з них 11 університетів, 4 коледжі та 1 інститут. Це Австралійський католицький університет (англ. – Australian Catholic University), Університет Чарльза Стурта (англ. – Charles Sturt University), Університет Маквері (англ. – Macquarie University), Університет Південного Хреста (англ. – Southern Cross University), Університет Нової Англії (англ. – The University of New England), Університет Нового Південного Уельсу (англ. – The University of New South Wales), Університет Ньюкасла (англ. – The University of Newcastle), Університет Сіднея (англ. – The University of Sydney), Технологічний університет (англ. – University of Technology), Університет Західного Сіднея (англ. – University of Western Sydney) та Університет Волонгонгу (англ. – University of Wollongong). Це такі коледжі та інститути: Коледж Альфакрус (англ. – Alphacrucis College), Австралійський коледж фізичної культури (англ. – Australian College of Physical Education), Коледж Авондейл (англ. – Avondale College), коледж Морлінг (англ. – Morling College) та Інститут Веслі (англ. – Wesley Institute).

Коледжі штату Новий Південний Уельс готують майбутній учителів за такими напрямками. Коледж Альфакрус (англ. – Alphacrucis College) здійснює підготовку учителів початкової школи рівня спеціаліст освіти (англ. – Graduate Diploma of Education (Primary)) тривалістю 1,5 року і магістра із педагогіки

(англ. – Master of Teaching (Primary), що триває 2 роки. Австралійський коледж фізичної культури (англ. – Australian College of Physical Education) готує бакалаврів із навчання танців (англ. – Bachelor of Dance Education (Secondary), тривалістю 4 роки спеціалістів освіти (англ. – Graduate Diploma of Education (Secondary), тривалістю 1,5 року. Коледж Авондейл (англ. – Avondale College) здійснює підготовку бакалаврів та бакалаврів з відзнакою за такими спеціальностями: дошкільна освіта (англ. – Bachelor of Education (Early Childhood) [and Honours]), початкова освіта (англ. – Bachelor of Education (Primary) [and Honours]), середня освіта (бакалавр гуманітарних наук, бакалавр бізнесу, бакалавр природничих наук/ бакалавр педагогіки, бакалавр освіти (англ. – Bachelor of Arts, Bachelor of Business, Bachelor of Science/Bachelor of Teaching, Bachelor of Education (Secondary) [and Honours]) тривалістю 4 роки; а також бакалаврів педагогіки та бакалаврів педагогіки із відзнакою для початкової та середньої освіти (англ. – Bachelor of Teaching (Primary) graduate entry [and Honours], Bachelor of Teaching (Secondary) graduate entry [and Honours]) тривалістю 2 роки. Коледж Морлінг (англ. – Morling College) здійснює підготовку спеціалістів освіти (англ. – Graduate Diploma of Education (Secondary) тривалістю 1,5 роки та магістрів педагогіки (англ. – Master of Teaching (Secondary) тривалістю 2 роки для середньої школи. А в Інституті Веслі (англ. – Wesley Institute) готують спеціалістів із середньої освіти (англ. – Graduate Diploma of Education (Secondary) та магістрів із педагогіки для початкової освіти (англ. – Master of Teaching (Primary) (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013f).

В Австралійському католицькому університеті (англ. – Australian Catholic University, 2013) здійснюється підготовка майбутніх педагогів за такими напрямками: бакалавр із педагогіки/ бакалавр гуманітарних наук (середня школа), тривалістю 4 роки (англ. – Bachelor of Teaching/ Bachelor of Arts (Secondary), бакалавр освіти: дошкільна та початкова освіта (англ. – Bachelor of Education (Early Childhood and Primary), бакалавр освіти: початкова школа (англ. – Bachelor of Education (Primary), бакалавр освіти: навчання корінного

населення, початкова школа (англ. – Bachelor of Education (Primary) (Indigenous Studies) та бакалавр педагогіки/ бакалавр гуманітарних наук: середня школа (англ. – Bachelor of Teaching/ Bachelor of Arts (Secondary)); магістр педагогіки: початкова школа (англ. – Master of Teaching (Primary)), магістр педагогіки: середня школа (англ. – Master of Teaching (Secondary) тривалістю 2 роки, а також спеціаліст освіти: середня школа (англ. – Graduate Diploma in Education (Secondary) тривалістю 1 рік. Філії (кемпуси) Австралійського католицького університету розміщені у шести містах: Балларат (штат Вікторія), Брісбен (штат Квінсленд), Канберра (територія столиці Австралії), Мельбурн (штат Вікторія), Північний Сідней та Стретфілд (штат Новий Південний Уельс), у кожному з яких є вищевказані напрямки підготовки майбутніх учителів (крім Канберри та Північного Сіднея) (Australian Catholic University, 2013).

В Університеті Чарльза Стурта (англ. – Charles Sturt University, 2013) в основному здійснюється підготовка бакалаврів освіти за базовою програмою (англ. – undergraduate) тривалістю 4 роки та програмою вищої чи додаткової освіти (англ. – graduate) тривалістю 1,5-2 роки. Це такі програми базової освіти: бакалавр освіти та бакалавр освіти з відзнакою для початкової школи (англ. – Bachelor of Education (Primary) [and Honours]), бакалавр освіти для дошкільної та початкової освіти (англ. – Bachelor of Education (Early Childhood and Primary)), бакалавр соціальних наук (психологія)/ бакалавр педагогіки для середньої школи (англ. – Bachelor of Social Science (Psychology)/Bachelor of Teaching (Secondary)), бакалавр освіти (здоров'я та фізична освіта) та бакалавр з відзнакою для середньої школи (англ. – Bachelor of Education (Health and Physical Education [and Honours]), бакалавр гуманітарних наук/бакалавр педагогіки для середньої школи (англ. – Bachelor of Arts/Bachelor of Teaching (Secondary)), бакалавр природничих наук/ бакалавр педагогіки для середньої школи (англ. – Bachelor of Science/Bachelor of Teaching (Secondary)), бакалавр освіти для усіх класів, включно із середніми (англ. – Bachelor of Education (K-12 – Middle Schooling)), бакалавр освіти із технічних та прикладних наук для середньоїшколи, що включає перехід із зайнятості у промисловості (англ. –

Bachelor of Education (Technology and Applied Studies). Університет Чарльза Струта пропонує такі програми додаткової освіти: бакалавр педагогіки для середньої школи тривалістю 1,5 роки, бакалавр педагогіки для початкової школи та бакалавр освіти із математики для середньої школи (програма переходу із зайнятості у промисловості) тривалістю 2 роки (Charles Sturt University, 2013).

В Університеті Маквері (англ. – Macquarie University, 2013) здійснюється підготовка студентів-майбутніх учителів за такими напрямками: спеціаліст освіти: середня школа (англ. – Graduate Diploma in Education (Secondary) тривалістю 1 рік, бакалавр освіти: початковашкола (англ. – Bachelor of Education (Primary) graduate entry) тривалістю 2 роки, бакалавр освіти: середня школа, тривалістю 1,5 роки; бакалавр освіти/ бакалавр гуманітарних наук для початкової школи, бакалавр освіти: дошкільної, програми базової освіти тривалістю 4 роки; бакалавр гуманітарних наук із педагогічною підготовкою: середня школа (англ. – Bachelor of Arts with Diploma in Education (Secondary), бакалавр гуманітарних наук (психологія) із педагогічною підготовкою: початкова чи середня школа (англ. – Bachelor of Arts (Psychology) with Diploma in Education (Primary or Secondary pathways), бакалавр природничих наук із педагогічною підготовкою: початкова чи середня школа (англ. – Bachelor of Science with Diploma in Education (Primary or Secondary pathways) – це загальні програми підготовки із спеціалізаціями тривалістю 4 роки.

В університеті Південного Хреста (англ. – Southern Cross University, 2013) здійснюється підготовка майбутніх учителів за базовим напрямом освіти бакалавр та бакалавр з відзнакою тривалістю 4 роки, спеціаліст: середня школа (англ. – Graduate Diploma of Education (Secondary) тривалістю 1 рік та бакалавр педагогіки: початкова школа тільки для іноземних студентів тривалістю 1,5 року. Бакалаврів готують для дошкільної, початкової (також бакалавр освіти з відзнакою), середньої освіти (фізична культура (англ. – Bachelor of Sport and Exercise Science/ Bachelor of Education), сучасна музика (англ. – Bachelor of Contemporary Music/ Bachelor of Education), технологічна освіта (англ. –

Bachelor of Technology Education, також з відзнакою), природничі науки, мистецтво, візуальне мистецтво). В університеті Південного Хреста є програма додаткової освіти із підготовки бакалаврів для середньої школи тривалістю 2 роки (англ. – Bachelor of Education (Secondary “Graduate”).

Університет Нової Англії (англ. – The University of New England, 2013) – це великий університет, розташований у м. Армідейл на півночі штату Новий Південний Уельс. Він був першим університетом, який не знаходиться у місті-столиці штату. Початкова педагогічна підготовка майбутніх учителів здійснюється у школі освіти, що входить до складу факультету професій (англ. – Faculty of the Professions). Підготовка вчителів здійснюється за програмами базової освіти, вищої освіти та додаткової освіти. Програми базової освіти представлені такими напрямками: бакалавр педагогіки (англ. – Bachelor of Teaching (Secondary) для середньої школи (бакалавр гуманітарних наук, бізнесу, природничих наук, музики, математики, інформаційних технологій); бакалавр загальної освіти/ бакалавр педагогіки (англ. – Bachelor of General Studies/Bachelor of Teaching (Primary), бакалавр освіти (англ. – Bachelor of Education (Primary), бакалавр спеціальної освіти для початкової школи (англ. – Bachelor of Special Education (Primary)/ Bachelor of Disability Studies). Програми бакалаврату розраховані на 4 роки підготовки. Магістерські програми передбачають підготовку магістрів для початкової школи (англ. – Master of Teaching (Primary) та середньої школи (англ. – Master of Teaching (Secondary) тривалістю 2 роки. Додаткова освіта представлена програмою підготовки спеціалістів для середньої школи (англ. – Graduate Diploma in Education (Secondary) тривалістю 1,5 роки (The University of New England, 2013).

Найстаріший університет Австралії, Університет Сіднея (англ. – The University of Sydney, 2013), теж знаходиться у штаті Новий Південний Уельс. Він був заснований у 1850 році і знаходиться у місті-столиці штату Сідней. Факультет освіти та соціальної роботи спеціалізується на навчанні студентів та проведенні досліджень у галузі освіти й соціальної роботи, що має давні традиції в університеті Сіднея. Програми базової освіти охоплюють

спеціалізацію із математики, природничих наук, гуманітарних наук, економіки та бізнесу, особистого розвитку, здоров'я та фізичної культури, музики – це подвійний рівень бакалавра освіти та бакалавра за спеціальністю для середньої школи, а також спеціалізацією із дошкільної і початкової освіти. Програми вищої освіти охоплюють рівень магістра педагогіки для початкової (англ. – Master of Teaching (Primary) та середньої школи (англ. – Master of Teaching (Secondary)). Факультет освіти також пропонує проводити дослідження у галузі педагогіки із отриманням наукового ступеня доктора філософії (англ. – Doctor of Philosophy), доктора освіти (англ. – Doctor of Education), магістра філософії освіти (англ. – Master of Philosophy in Education), магістра освіти (англ. – Master of Education (Research) (The University of Sydney, 2013).

Ще один університет, що знаходиться у м. Сідней – це Технологічний університет (англ. – University of Technology, 2013), який пропонує такі програми початкової педагогічної освіти: бакалавр педагогіки для середньої освіти (англ. – Bachelor of Teaching in Secondary Education) тривалістю 1,5 року, бакалавр початкової освіти та бакалавр з відзнакою (англ. – Bachelor of Education in Primary Education [and Honours]) тривалістю 4 роки і бакалавр освіти/ бакалавр гуманітарних наук із міжнародних відносин (англ. – Bachelor of Education/Bachelor of Arts in International Studies) для початкової школи тривалістю 5 років.

Університет Західного Сіднея (англ. – University of Western Sydney, 2013) пропонує програми вищої та додаткової педагогічної освіти. Це магістр педагогіки для початкової та середньої школи тривалістю 2 роки, магістр педагогіки для дошкільної та молодшої шкільної освіти тривалістю 2,5 роки, а також бакалавр початкової освіти (програма освіти для корінного населення із віддалених регіонів) тривалістю 4 роки.

Університет Волонгонгу (англ. – University of Wollongong, 2013) пропонує програми базової та додаткової педагогічної освіти. Це бакалавр освіти та бакалавр із відзнакою з фізичної культури та здоров'я (англ. – Bachelor of Education (Physical and Health Education [and Honours]), бакалавр із

математичної освіти (англ. – Bachelor of Mathematics Education), бакалавр із природничої освіти (англ. – Bachelor of Science Education) та бакалавр початкової освіти (англ. – Bachelor of Primary Education [and Honours]) тривалістю 4 роки; спеціаліст освіти для початкової (англ. – Graduate Diploma in Education (Primary)) та середньої школи (англ. – Graduate Diploma in Education (Secondary)).

Початкова педагогічна освіта вчителів у штаті Квінсленд здійснюється у 8 закладах, з них 7 університетів та 1 коледж. Це Християнський коледж (англ. – Christian Heritage College), що знаходиться у столиці штату, м. Брісбен. Це такі університети: Центральний університет Квінсленда (англ. – Central Queensland University), Університет Гріффіта (англ. – Griffith University), Університет Джеймса Кука (англ. – James Cook University), Технологічний університет Квінсленда (англ. – Queensland University of Technology), Університет Квінсленда (англ. – The University of Queensland), Університет Південного Квінсленда (англ. – University of Southern Queensland) та Університет Саншайн Коуст (англ. – University of Sunshine Coast).

У Християнському коледжі (англ. – Christian Heritage College, 2013) здійснюється підготовка майбутніх учителів за такими напрямками: бакалавр освіти (дошкільна та початкова освіта, початкова та середня освіта, середня освіта), бакалавр освіти/бакалавр гуманітарних наук (середня освіта), тривалістю 4 роки та спеціаліст освіти (початкова та середня освіта, англ. – Graduate Diploma of Education), тривалістю 1 рік.

Центральний університет Квінсленда (англ. – Central Queensland University, 2013) здійснює підготовку майбутніх учителів у школі освіти за напрямом бакалавр педагогічного менеджменту: дошкільна освіта, початкова освіта, середня і професійно-технічна освіта (англ. – Bachelor of Learning Management) та спеціаліст із педагогіки: початкова та середня освіта (англ. – Graduate Diploma of Learning and Teaching).

Університет Гріффіта (англ. – Griffith University, 2013) здійснює педагогічну підготовку майбутніх учителів за програмами базової, вищої та

додаткової освіти. Програми базової освіти охоплюють початкову підготовку вчителів за такими напрямками: бакалавр освіти (початкова та середня освіта), бакалавр освіти (спеціальна освіта), бакалавр освіти (вивчення інституту сім'ї та дитини, початкова освіта) та бакалавр освіти дорослих та професійно-технічної освіти: середня освіта (англ. – Bachelor of Adult and Vocational Education). Програми вищої освіти пропонуються тільки для іноземних студентів – це магістр педагогіки для початкової та середньої школи (англ. – Master of Teaching (Primary, Secondary) тривалістю 1,5 роки. Програми додаткової освіти передбачають підготовку спеціалістів освіти: дошкільна, початкова та середня освіта (англ. – Graduate Diploma of Education) тривалістю 1 рік.

Університет Джеймса Кука (англ. – James Cook University, 2013) пропонує низку програм базової педагогічної освіти та додаткової освіти. Програми бакалаврату пропонують широку спеціалізацію: бакалавр освіти (дошкільна освіта, початкова освіта, початкова та середня освіта (середні класи), середня освіта, середня професійна освіта, початкова освіта (програма для вчителів із віддалених регіонів), початкова освіта для дітей з особливими потребами, початкова та середня освіта (фізична культура); бакалавр освіти/ бакалавр гуманітарних наук, бакалавр освіти/ бакалавр природничих наук, бакалавр спорту та фізичної культури/ бакалавр освіти та бакалавр освіти/ бакалавр іноземних мов для середньої школи; бакалавр освіти/ бакалавр гуманітарних наук та бакалавр освіти/ бакалавр іноземних мов для початкової школи. Програми додаткової освіти університету Джеймса Кука спрямовані на підготовку спеціаліста освіти (початкова освіта, середня освіта, початкова та середня освіта (1-9 років) (англ. – Graduate Diploma of Education).

Інші університети штату Квінсленд – це Технологічний університет Квінсленда (англ. – Queensland University of Technology, 2013), Університет Квінсленда (англ. – The University of Queensland, 2013), Університет Південного Квінсленда (англ. – University of Southern Queensland, 2013) та Університет Саншайн Коуст (англ. – University of Sunshine Coast, 2013) в основному

пропонують програми початкової підготовки вчителів за напрямом бакалавр із різних спеціальностей та спеціаліст освіти (дошкільна, початкова і середня освіта, а також середні класи). Програму підготовки магістра педагогіки для початкової школи пропонує Університет Квінсленда.

У штаті Вікторія початкова педагогічна підготовка учителів здійснюється в 11 закладах, з них 8 університетів, 1 коледж та 2 інститути післядипломної освіти. Це такі університети: Університет Дікін (англ. – Deakin University), Університет ля Троб (англ. – La Trobe University), Університет Монаш (англ. – Monash University), Університет «Королівський мельбурнський технологічний інститут» (англ. – RMIT University, Royal Melbourne Institute of Technology), Університет Свінберн (англ. – Swinburne University), Університет Мельбурна (англ. – University of Melbourne), Університет Балларату (англ. – University of Ballarat), Університет Вікторії (англ. – Victoria University). Це коледж Табор (англ. – Tabor College), інститут післядипломної освіти Голмсглен (англ. – Holmesglen TAFE) та інститут післядипломної освіти Північного Мельбурна (англ. – NMIT, Northern Melbourne Institute of TAFE).

В Університеті Дікін (англ. – Deakin University, 2013), Університеті ля Троб (англ. – La Trobe University, 2013) та Університеті Монаш (англ. – Monash University, 2013) здійснюється підготовка майбутніх учителів за напрямками бакалавр, магістр та спеціаліст освіти для дошкільної, початкової і середньої освіти (із спеціалізаціями).

Університет «Королівський мельбурнський технологічний інститут» (англ. – RMIT University, Royal Melbourne Institute of Technology, 2013) пропонує програми базової (бакалавр прикладних наук (фізика), бакалавр природничих наук/ бакалавр освіти, бакалавр освіти і бакалавр освіти/ бакалавр прикладних наук для початкової школи) та додаткової педагогічної освіти (спеціаліст початкової та середньої освіти).

Університет Свінберна (англ. – Swinburne University, 2013) пропонує програми бакалавра, спеціаліста та магістра освіти для початкової школи в режимі он-лайн. Університет Мельбурна (англ. – University of Melbourne, 2013)

пропонує лише програми вищої та додаткової педагогічної освіти. Це магістр педагогіки (англ. – Master of Teaching) для дошкільної, початкової та середньої освіти тривалістю 2 роки, а також спеціаліст із педагогіки (англ. – Postgraduate Diploma in Teaching) для середньої освіти. В університеті Балларату (англ. – University of Ballarat, 2013) та університеті Вікторії (англ. – Victoria University, 2013) здійснюється початкова педагогічна підготовка за напрямом бакалавр та спеціаліст освіти для різних рівнів шкільної освіти.

Коледж Табор (англ. – Tabor College, 2013) готує спеціалістів із початкової освіти, інститут післядипломної освіти Голмсглен (англ. – Holmesglen TAFE, 2013) здійснює підготовку бакалаврів дошкільної освіти та інститут післядипломної освіти Північного Мельбурна (англ. – NMIT, Northern Melbourne Institute of TAFE, 2013) – бакалаврів дошкільної та початкової освіти.

У штаті Західна Австралія початкова педагогічна підготовка вчителів здійснюється у 6 закладах, з них 5 університетів та 1 Міжнародний педагогічний інститут Монтесорі (англ. – Montessori World Educational Institute, 2013), у якому готують спеціалістів для дошкільної та початкової освіти за методом Монтесорі. Це такі університети штату Західна Австралія: Кертінський технологічний університет (англ. – Curtin University of Technology), Університет Едіт Кован (англ. – Edith Cowan University), Університет Мердок (англ. – Murdoch University), Університет Нотр Дам (англ. – The University of Notre Dame) та Університет Західної Австралії (англ. – The University of Western Australia), що знаходиться у столиці штату, м. Перт. Програми початкової педагогічної освіти Кертінського технологічного університету (англ. – Curtin University of Technology, 2013), Університету Едіт Кован (англ. – Edith Cowan University, 2013) та Університету Мердок (англ. – Murdoch University, 2013) охоплюють підготовку бакалаврів та спеціалістів освіти для усіх рівнів дошкільної та шкільної освіти. В університеті Нотр Дам (англ. – The University of Notre Dame, 2013) здійснюється підготовка майбутніх учителів за програмами бакалавра, спеціаліста освіти та магістра педагогіки для дошкільної, початкової та середньої освіти. Університет Західної Австралії

(англ. – The University of Western Australia, 2013) пропонує програми вищої педагогічної освіти: магістр педагогіки (дошкільна, початкова та середня освіта) та спеціаліст освіти (середня освіта).

Початкова педагогічна підготовка вчителів у штаті Південна Австралія здійснюється у 3 університетах: Університет Фліндерс (англ. – Flinders University), Університет Аделаїди (англ. – University of Adelaide) та Університет Південної Австралії (англ. – University of SA) та у коледжі Табор (англ. – Tabor Adelaide). Університет Фліндерс (англ. – Flinders University, 2013) пропонує низку програм бакалавра освіти та магістра із педагогіки для усіх рівнів дошкільної і шкільної освіти, а також для спеціальної освіти.

В Університеті Аделаїди (англ. – University of Adelaide, 2013) здійснюється підготовка вчителів за напрямом бакалавр педагогіки із спеціалізацією (бакалавр педагогіки/ бакалавр гуманітарних наук, економіки, природничих наук, математики та комп'ютерних наук) та спеціаліст освіти для середньої школи. Університет Південної Австралії (англ. – University of SA, 2013) теж пропонує низку програм базової, вищої та додаткової освіти для усіх рівнів дошкільної та шкільної освіти, а також освітній рівень бакалавра мистецтв/ бакалавра освіти із навчання корінного населення (англ. – Aboriginal Studies).

У коледжі Табор (англ. – Tabor Adelaide, 2013) здійснюється початкова підготовка учителів за програмами базової освіти (бакалавр освіти) тривалістю 4 роки та додаткової освіти тривалістю 2 роки (бакалавр освіти, англ. – Bachelor of Education Graduate Entry) для початкової та середньої школи.

У штаті Тасманія початкова педагогічна підготовка вчителів здійснюється в університеті Тасманії (англ. – University of Tasmania, 2013). Університет пропонує програми базової та вищої педагогічної освіти для стаціонарного та дистанційного навчання. Це такі програми бакалаврату: бакалавр освіти раннього дитинства, бакалавр початкової освіти, бакалавр прикладної освіти, бакалавр освіти із спеціалізацією тривалістю 4 роки, а також бакалавр освіти із відзнакою тривалістю 1 рік. Програми вищої освіти

охоплюють підготовку магістрів педагогіки для початкової та середньої школи тривалістю 2 роки.

Початкова педагогічна підготовка у Північній території здійснюється в Університеті Чарльза Дарвіна, що знаходиться у м. Дарвін у школі освіти, яка входить до факультету права, освіти, бізнесу і мистецтв. Університет пропонує програми базової та додаткової педагогічної освіти. Програми базової освіти є одноступеневими та двоступеневими програмами тривалістю 4 роки: бакалавр педагогіки/ бакалавр гуманітарних наук, бакалавр образотворчого мистецтва, бакалавр педагогіки (загальні програми із спеціалізаціями); бакалавр педагогіки для дошкільної освіти, бакалавр освіти для початкової освіти, бакалавр освіти для середньої освіти (здоров'я та фізична культура, музика). Програми додаткової освіти охоплюють підготовку спеціаліста педагогіки (англ. – Graduate Diploma in Teaching & Learning), бакалавра педагогіки (загальні програми із спеціалізаціями) тривалістю 1 рік, бакалавра дошкільної освіти тривалістю 2 роки та бакалавра педагогіки для дошкільної освіти тривалістю 1 рік (Charles Darwin University, 2013).

У території столиці Австралії початкова педагогічна підготовка здійснюється в Університеті Канберри, що знаходиться у столиці країни на факультеті освіти, природничих наук, технології та математики. Програми базової педагогічної освіти є одноступеневими та двоступеневими програмами: бакалавр освіти (середні класи, початкові класи, дошкільна освіта (3-8 років та 0-8 років), бакалавр освіти для середньої школи (здоров'я та фізична культура, музика, дизайн та технологія) та бакалавр освіти/ бакалавр гуманітарних наук, природничих наук, соціальних наук та права, комерції, інформатики. Програми додаткової освіти включають підготовку спеціаліста освіти для середньої школи тривалістю 1 рік, бакалавра освіти для дошкільної освіти, початкової та середньої школи тривалістю 2 роки (The University of Canberra, 2013).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

ДОДАТОК Д

Програми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії

До загальнонаціональних програм професійного розвитку вчителів Австралії належать проект «Інноваційні зв'язки» (англ. – Innovative Links Project) та програма «Кваліфікований учитель» (англ. – Quality Teacher Program). Ці програми розроблено з метою забезпечення професійного розвитку вчителів системи шкільної освіти Австралії, що охоплює державні, католицькі та приватні школи по всій території країни.

Проект Інноваційні зв'язки було реалізовано з 1994 по 1996 роки. Професійний розвиток поєднано із питаннями освітньої реформи й шкільної освіти та залучено профспілки вчителів до співпраці. Проект мав на меті:

- розвинути школи як навчальні спільноти, в яких дослідження, відновлення та рефлексія є звичною й необхідною практикою;
- оцінити та удосконалити практику організації роботи шкіл і покращити компетентність вчителів;
- надати школам-учасникам проекту доступ до фахових знань щодо їхніх потреб;
- підвищити кваліфікацію викладачів педагогічних ВНЗ стосовно розроблення у співпраці зі школами науково обґрунтованих програм професійного розвитку;
- сприяти розумінню викладачами педагогічних ВНЗ суті реформування школи, питань, пов'язаних з педагогічною діяльністю в школах, а також потреб освітян і шкільних лідерів;
- дослідити нові можливості неперервної освіти та професійного розвитку вчителів.

Проект Інноваційні зв'язки організовано за допомогою низки круглих столів по всій території Австралії. На круглі столи було запрошено вчителів зі шкіл-учасників програми, викладачів університетів та представників від

департаментів освіти, професійних спілок. Круглі столи змогу школам координувати свою діяльність на місцевому та загальнонаціональному рівнях. Принцип партнерства між університетом і школою було покладено в основу цього проекту. На рівні школи, представники університетів працювали із вчителями над вирішенням проблем, визначених школами. Фахові знання, що їх надавали усі учасники проекту, сприяли спільному розвитку. Учасники проекту мали можливості обмірковувати, планувати та оцінювати свою діяльність. Проект сприяв професійному розвитку не лише вчителів. Колеги з університетів також скористалися значними можливостями від участі в проекті.

Програма «Кваліфікований учитель» була реалізована у 2000 році і діє до тепер. Метою програми є підтримка щодо оновлення знань та удосконалення вмінь і навичок вчителів, які здобули початкову педагогічну освіту 10 і більше років тому, а також вчителів, які повертаються до педагогічної діяльності. Пропонується професійний розвиток у галузях навчання грамоти, математики, природничих наук, інформаційних технологій та професійно-технічної освіти в школах.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

ДОДАТОК Е
ДОДАТОК Е-1

Міністерство освіти і науки України

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКАвул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 10.11.2016р. № 210-Н

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Яремко Галини Володимирівни
на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2016 н.р. у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка здійснювалася апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Яремко Г.В. на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії».

Положення та висновки дослідження апробовано під час лекційних та практичних занять і рекомендовано для використання у практиці педагогічних навчальних закладів. Зокрема, використовувались матеріали, що висвітлюють професійний розвиток вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії в контексті соціокультурного та економічного виміру, нормативно-правову базу професійного розвитку педагогів, структурно-функціональну характеристику сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії.

Дисертантка виступала на наукових семінарах університету, надавала консультації викладачам і здобувачам, які працюють над темами, присвяченими компаративній педагогіці.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Яремко Галини Володимирівни, важливість й актуальність окресленої проблематики були зроблені висновки про доцільність впровадження результатів у практику навчальних закладів України.

Проректор з наукової роботи



С. П. Михида

ДОДАТОК Е-2



02643

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80
ел. пошта: coffice@lp.edu.ua, інтернет: www.lp.edu.ua

21.11.2016 № 67-01-2203

на № _____

Акт

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Яремко Галини Володимирівни**
на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 *Загальна педагогіка та історія педагогіки*

Кафедра іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» впродовж 2014-2016 років здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження Яремко Г.В. на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії».

В апробованих матеріалах відображено специфіку політичного, економічного, соціального, культурного розвитку суспільства, що ґрунтується на тенденціях глобалізації та підвищенні рівня конкуренції у міжнародному співтоваристві. Особлива увага приділяється освіті, основне завдання якої полягає у підготовці людини до функціонування у полікультурному суспільстві, що передбачає здатність послуговуватися більш ніж однією мовою, співпрацювати із представниками різних культурних, етнічних, релігійних, філософських переконань, із людьми різного соціального походження та економічного забезпечення тощо. Професійний розвиток педагогів є одним із засобів забезпечення можливості працювати із учнями, які мають різну етнічну приналежність, соціально-економічне становище, є представниками корінного населення країни чи іммігрантами. У сучасному суспільстві знань професійний розвиток освітян розглядається як необхідна умова реформування школи, покращення результатів навчальних досягнень учнів та удосконалення педагогічної діяльності загалом.

Викладачі кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» використовували матеріали, положення і висновки дослідження дисертантки у процесі організації професійного розвитку, зокрема в умовах проекту Британської ради в Україні «Англійська мова для університетів».

Результати дисертаційної роботи, а також матеріали монографії «Професійний розвиток учителів: досвід Австралії» використовуються під час організації наукових та методичних семінарів, що проводяться кафедрою. Дисертантка виступала на науковому семінарі з доповіддю «Формування продуктивно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів» (23.11.2015 р.) та на методичному – з доповіддю «Форми, методи і моделі професійного розвитку сучасного викладача ВНЗ» (17.05.2016 р.).

Проведена апробація довела актуальність дисертаційного дослідження та доцільність застосування його результатів на практиці.

Акт про впровадження результатів дослідження Яремко Галини Володимирівни на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії» зі спеціальності 13.00.01 *Загальна педагогіка та історія педагогіки* затверджено на засіданні кафедри іноземних мов (протокол № 3 від 10.10.2016 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи
вчений консультант



О.Р. Давидчак

ДОДАТОК Е-3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@sspu.sumy.ua Код ЄДРПОУ 02125510

22.11.2016 № 1946 На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Яремко Галини Володимирівни
на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 *Загальна педагогіка та історія педагогіки*

Основні результати дисертаційного дослідження **Яремко Галини Володимирівни** на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії» впроваджено у процесі викладання педагогічних дисциплін на кафедрі педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Матеріали монографії «Професійний розвиток учителів: досвід Австралії», підготовленої на основі матеріалів дисертаційного дослідження, використовуються при викладанні курсів «Порівняльна педагогіка», «Порівняльна педагогіка вищої школи», «Актуальні проблеми інноваційного розвитку вищої освіти» та ін.

Аналіз професійного розвитку педагогів як явища, характерного високо розвинутій системі неперервної педагогічної освіти Австралії, його значення в контексті соціокультурного та економічного виміру, характеристика структури та функцій системи неперервної педагогічної освіти, дослідження змісту, методів та форм професійного розвитку учителів, їхніх переваг та обмежень має теоретичне та практичне значення, оскільки дозволяє ознайомити студентів зі специфікою систем освіти зарубіжних країн, зокрема Австралії, усвідомити сучасні реалії професійного розвитку вчителів у контексті їхнього формування та реалізації. Застосування матеріалів дисертаційного дослідження сприяє підвищенню рівня знань студентів та педагогічної майстерності викладачів університету.

Результати дослідження Г. В. Яремко на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії» можуть бути використані педагогічними факультетами вищих навчальних закладів, науковцями в галузі порівняльної педагогіки для поглиблення знань із питань сучасного розвитку освіти у зарубіжних країнах.

Довідка про впровадження результатів дослідження на засіданні кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, (протокол № 11 від 17.11 2016 р.).

Перший проректор
канд. наук з державного управління, доцент

Завідувач кафедри педагогіки
докт. пед. наук, професор



Handwritten signature of L.V. Pshenichna

Пшенична Л.В.

Handwritten signature of A.A. Sbrueva

Сбруєва А.А.

ДОДАТОК Е-4



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 72-80-76, факс: (03822) 2-32-65
 E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

14.11.16 № 59

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Яремко Галини Володимирівни
 на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедра практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету упродовж 2015-2016 н.р. здійснювала впровадження результатів дисертаційного дослідження Г.В. Яремко на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Вивчення основних принципів, на яких ґрунтується професійний розвиток педагогів, а також низки методів та форм професійного розвитку, особливостей їхнього використання має теоретичне та практичне значення, оскільки дозволяє ознайомити студентів із особливостями систем освіти зарубіжних країн. Викладачі та студенти кафедри практики іноземної мови та методики викладання використовували матеріали, положення і висновки дослідження дисертантки під час проведення лекційних та практичних занять, при підготовці курсових, дипломних та магістерських кваліфікаційних робіт з апробованої тематики.

25.05.2015 р. Яремко Г.В. виступила з доповіддю «Методи та форми професійного розвитку вчителів: досвід Австралії» на IV міжнародному науково-методологічному семінарі «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», організованому Центром порівняльної професійної педагогіки, в якій висвітлила специфіку використання методів та форм професійного розвитку в Австралії, їхні переваги та обмеження.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Г.В. Яремко, важливість й актуальність проблематики сучасної педагогічної теорії та практики, результати дослідження можуть бути використані педагогічними факультетами вищих навчальних закладів, науковцями в галузі порівняльної педагогіки для поглиблення знань із питань сучасного розвитку освіти у зарубіжних країнах.

Завідувач кафедри практики іноземної мови
та методики викладання

Проректор з науково-педагогічної роботи



Бідюк Н.М.

Матюх С.А.

ДОДАТОК Е-5



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77
e-mail: administrator@drohobych.net, код ЄДРПОУ 02125438

Від 19. 11. 16 № 1724
на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Яремко Галини Володимирівни

«Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»

за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впродовж 2016 р. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Яремко Г.В. на тему «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії»

Результати дисертаційного дослідження свідчать про те, що глобалізація та конкуренція у світовому освітньому просторі ставлять нові вимоги до неперервної професійної освіти, зокрема педагогічної. Професійний розвиток учителів є необхідною умовою удосконалення педагогічної діяльності, покращення результатів навчання учнів, реформування шкільної освіти загалом. У досліджуваній країні існують стандарти професійного розвитку вчителів, зміст яких визначає знання, уміння, навички та ставлення педагогів, пропонуються програми професійного розвитку відповідно до потреб учителів, які охоплюють різноманітні методи і форми професійного розвитку.

Матеріали, положення та висновки дослідження Яремко Г.В. апробовано під час лекційних та практичних занять і рекомендовано для використання у практиці педагогічних навчальних закладів.

Дисертантка виступала на науковому семінарі кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, надавала консультації викладачам і здобувачам, які працюють над темами, присвяченими компаративній педагогіці.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Яремко Галини Володимирівни, важливість й актуальність проблематики сучасної педагогічної теорії та практики, колективом кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти були зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику навчальних закладів України.

Довідку про впровадження результатів дослідження затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти протокол № 15 від 01.11.2016 р.

Завідувач кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти
Проректор з наукової роботи



М.М. Чепіль
М.П. Пантюк

ДОДАТОК Ж

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Монографія

1. Яремко, Г. В. (2017b). *Професійний розвиток учителів: досвід Австралії*. Львів: Вид-во Львівської політехніки.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав та у виданнях, що включені до наукометричних баз даних

2. Яремко, Г. В. (2014c). Методы и формы профессионального развития учителей общеобразовательных школ Австралии на основе использования информационно-коммуникационных технологий. *Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана*, 60(4), 11–16.

3. Яремко, Г. В. (2016b). Теоретичні засади професійного розвитку педагогів. *Молодий вчений*, 39(12), 554–558.

Публікації у наукових фахових виданнях України

4. Яремко, Г. В., & Мукан Н. В. (2012). Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій: нормативно-правова база. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 22(4), 149–156.

5. Яремко, Г. В. (2013c). Структурно-функціональна характеристика сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2(6), 139–147.

6. Яремко, Г. В. (2014b). Контент-аналіз професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл штату Новий Південний Уельс (Австралія). *Імідж сучасного педагога*, 140(1), 31–34.

7. Яремко, Г. В. (2014d). Моделі професійного розвитку австралійських учителів. *Педагогічні науки*, 61–62, 103–108.

8. Яремко, Г. В. (2017a). Ефективний професійний розвиток: принципи та компоненти. *Молодь і ринок*, 145(2), 164–168.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Яремко, Г. В. (2009). Педагогічна підготовка вчителів Австралії. *Україна наукова*. Матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної Інтернет конференції (Ч. 4, с. 64–65). Київ.
10. Яремко, Г. В. (2012). Нормативно-правова база професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. *Освіта і наука в умовах глобальних викликів*. V міжнар. наук.-прак. конф., 7–9 червня 2012 р. Сімферополь: Кримський інститут бізнесу.
11. Яремко, Г. В. (2013а). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії. *Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку*. Міжнар. наук.-прак. конф., 1–2 лютого 2013 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
12. Яремко, Г. В. (2013b). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії: перехід до національних стандартів професійного розвитку. *Проблеми та стан розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні*. Міжнар. наук.-практ. конф., 22 червня 2013 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
13. Яремко, Г. В. (2014е). Початкова підготовка вчителів в Австралії: структурно-функціональна характеристика. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика*. Міжнар. наук.-практ. конф., 21–22 лютого 2014 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
14. Яремко, Г. В. (2014а). Інформаційно-комунікаційні технології у початковій освіті вчителів Австралії. *Педагогіка та психологія: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*. Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 березня 2014 р. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».
15. Яремко, Г. В. (2016а). Особисті чинники у професійному розвитку педагогів. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*. Міжнар. наук.-практ. конф., 2–3 грудня 2016 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Шоста Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Україна наукова», м. Київ, 2009 р., заочна форма участі. Доповідь: Педагогічна підготовка вчителів Австралії.
2. V міжнародна науково-практична конференція «Освіта і наука в умовах глобальних викликів», м. Сімферополь, 7–9 червня 2012 р., очна форма участі. Доповідь: Нормативно-правова база професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.
3. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку», м. Одеса, 1–2 лютого 2013 р., заочна форма участі. Доповідь: Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.
4. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та стан розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні», м. Київ, 22 червня 2013 р., очна форма участі. Доповідь: Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії: перехід до національних стандартів професійного розвитку.
5. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика», м. Одеса, 21–22 лютого 2014 р., заочна форма участі. Доповідь: Початкова підготовка вчителів в Австралії: структурно-функціональна характеристика.
6. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія : необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні», м. Львів, 28–29 березня 2014 р., очна форма участі. Доповідь: Інформаційно-комунікаційні технології у початковій освіті вчителів Австралії.
7. Міжнародна науково-практична конференція «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології», м. Київ, 2–3 грудня 2016 р., очна форма участі. Доповідь: Особисті чинники у професійному розвитку педагогів.