Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПОНОМАРЕНКО НАТАЛЯ ГРИГОРІВНА

УДК 37.02:37.091]:061.1ЄС

ДИСЕРТАЦІЯ

ПІДГОТОВКА ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

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

_____ Н. Г. Пономаренко

Науковий керівник: Сисоєва Світлана Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

Київ - 2017

АНОТАЦІЯ

Пономаренко Н. Г. Підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2017.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

У розділі «Підготовка експертів з освіти як об’єкт наукового дослідження» розкрито сутність та зміст базових понять дослідження, здійснено їх порівняльний аналіз; проаналізовано проблему підготовки експертів з освіти у педагогічній теорії; охарактеризовано експертну діяльність в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

У розділі показано, що в українському науковому просторі поняття «експертиза» розглядається як метод дослідження експертом справ, питань у тій чи іншій галузі знань; дослідження та розв'язання проблемних ситуацій компетентними фахівцями, що мають спеціальні знання із певних питань; цілісна науково-пізнавальна кваліфікаційна процедура, що передбачає комплексне констатуюче вивчення явища, процесу, умов існування чи перебігу явищ, що обираються предметом експертизи. Експертиза в освіті тлумачиться науковцями як сукупність процедур, необхідних для дослідження й оцінки компонентів системи освіти з метою отримання професійного висновку про її стан і можливості та прогнозування подальшого розвитку; діяльність, спрямовану на визначення оцінки, що ґрунтується на спеціальних дослідженнях і містить мотивовані висновки щодо об’єкту освітньої діяльності.

Поняття «експерт» трактується вченими як висококваліфікований фахівець в певній галузі діяльності, який володіє необхідними знаннями, досвідом, експертними технологіями та який залучається замовником експертизи для підготовки висновку з метою ефективного вирішення завдань в цій галузі. Експертом з освіти в українському науковому просторі вважають досвідченого

фахівця, який може об'єктивно оцінити різні компоненти освітньої діяльності, проектувати та прогнозувати її розвиток.

У німецькомовній науковій літературі поняття «експертиза» («Evaluation») тлумачиться як систематичні емпіричні дослідження, які мають на меті оцінювання значення предмету експертизи, зокрема, програм, заходів, установ, організацій, технік, методів, продукції, осіб, цілей, планування, дієвості та ефективності. Поняття «експертиза в галузі освіти» («Bildungsevaluation») трактується як систематичне та об'єктивне оцінювання результату, дії, впливу і / або ефективності / рентабельності освітніх та інших процесів, проектів, програм, установ, стратегій тощо, яке здійснюється з метою покращення та має дорадчу функцію.

У процесі дослідження виокремлено вимоги до експертів та проаналізовано класи завдань, що вирішуються експертом.

Учені вважають, що підготовка експертів з освіти повинна базуватися на компетентістному, конструктивіському та андрагогічному підходах. При реалізації компетентістного підходу зарубіжні науковці виокремлюють компетентності, на розвиток яких має бути спрямована підготовка експертів в галузі освіти, а саме, ключові, загальні та спеціалізовані. Дослідники німецькомовних країн Європейського Союзу підкреслюють, що для здійснення експертної діяльності в галузі освіти фахівець потребує когнітивних, методичних, організаційних, предметних, соціальних, особистісних компетенції, а також компетенцій щодо практики проведення експертизи.

Вітчизняні науковці пропонують здійснювати підготовку експертів з освіти: а) на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти у формі курсів підвищення кваліфікації; б) при проведенні навчальних семінарів, які мають разовий характер і не мають жорсткої інституційної прив'язки. В Німеччині та Австрії підготовка експертів з освіти здійснюється: а) за магістерськими освітніми програмами (спільно зі Швейцарією) або за освітніми програмами з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації в університетах та Педагогічних інститутах як додаткова професійна освіта; б) як система семінарів, майстер-класів, конференцій, які

регулярно проводяться установами, що супроводжують розвиток освіти. В Ліхтенштейні та Люксембурзі експертів з освіти не готують.

Розглянуто експертну діяльність в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу. З'ясовано, що в усіх німецькомовних країнах ЄС експертиза є важливим засобом забезпечення якості освіти. У дошкільній, професійній та післядипломній освіті усіх німецькомовних країн експертна діяльність обмежується експертизою на інституційному рівні. Експертиза загальної середньої та вищої освіти здійснюється на міжнародному, національному та регіональному рівнях, а також на рівні окремого освітнього закладу. При експертизі освітніх закладів всіх рівнів використовують внутрішню та зовнішню форми експертизи, для яких розроблені та запроваджені стандартизовані інструменти як на національному рівні, так й на рівні федеральних земель Німеччини та Австрії, а також на національному рівні Ліхтенштейну та Люксембургу. Виключенням є Німеччина, в якій інструменти для забезпечення якості професійної освіти знаходяться на етапі розробки.

У другому розділі «Організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу» досліджено кваліфікаційні цілі, подано характеристику освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу; проаналізовано зміст, форми та методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

Аналіз кваліфікаційних цілей підготовки експертів з освіти в Німеччині та Австрії показав, що випускники освітніх програм підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти повинні володіти знаннями та вміннями щодо розвитку загальноосвітнього закладу, персоналу, освітнього процесу, експертизи та забезпечення якості, а також емпіричними методами дослідження та консультування. Магістерські освітні програми з емпіричних досліджень освіти спрямовані на підготовку слухачів до проведення досліджень освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, а також неформальної сфери освіти, нерівності в освіті, таких аспектів, як міграція та освіта і повернення до навчання. Освітніми програмами з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації

«Дидактика вищої школи» передбачається, що випускники по завершенню навчання володіють знаннями щодо дидактики вищої школи, включаючи й основні напрями дидактики вищої школи Європейського Союзу, методології та методів якісного дослідження освіти, нових освітніх технологій та вміннями їх використовувати на практиці, а також вміннями розробляти документи для віртуальних навчальних платформ, обирати модель іспиту згідно навчальних цілей та планувати й організовувати процес консультування.

Класифіковано види підготовки експертів з освіти і показано, що така підготовка здійснюється у німецькомовних країнах в різних галузях: загальної середньої та вищої освіти, а також емпіричних досліджень освіти. Попри те, що в галузі дошкільної, професійної та післядипломної освіти в німецькомовних країнах ЄС здійснюється експертна діяльність, освітні заклади та установи Німеччини й Австрії експертів для цих галузей не готують.

Існує спільний проект Педагогічних інститутів Німеччини, Австрії та Швейцарії, який має уніфіковані організаційно-методичні засади підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти. Це стало причиною того, що під час дослідження не виявлено відмінностей у підготовці експертів в галузі загальної середньої освіти Німеччини та Австрії.

У розділі проаналізовано зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах та з'ясовано, що змістом підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти німецькомовних країн є теоретичні підходи та методи менеджменту освітніми установами, зокрема, розробка моделі та програми загальноосвітнього закладу, розвиток персоналу; концепція проекту управління персоналом; основні концепції, стандарти, процедури та основні поняття експертного дослідження та забезпечення якості; основні методи збору та оцінювання даних (емпіричні методи дослідження); планування та реалізація експертизи; основні концепції та результати дослідження, а також методи розвитку освітнього процесу та діяльності вчителів; основні концепції, цілі та методи консультування в загальноосвітньому закладі.

Зміст магістерських програм з емпіричних досліджень освіти передбачає розгляд таких питань, як реформування сучасної системи освіти, дослідження

освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, а також неформальної сфери освіти.

Змістом освітніх програм «Дидактика вищої школи» є основи дидактики вищої школи; організація дидактичної, методичної роботи, а також визначення успішності студентів у вищому навчальному закладі; нові освітні технології, спілкування на занятті, підготовка навчальних матеріалів, консультування; планування моделей іспиту відповідно до цілей навчання; концепція, планування та реалізація якісного дослідження; якісні методи збору та оцінювання даних; планування та реалізація проекту.

Виявлено, що основними формами підготовки є лекція, семінар, дослідницька майстерня, колоквіум, практика. Зроблено висновок, що у підготовці експертів з освіти у німецькомовних країнах ЄС використовуються переважно методи, які спрямовані на реалізацію андрагогічних принципів, зокрема, мозкові штурми, формалізоване інтерв'ю з експертом, аналіз відеозапису власних практичних ситуацій, метод портфоліо, метод конкретних ситуацій.

У третьому розділі «Використання досвіду німецькомовних країн Європейського Союзу у підготовці експертів з освіти в Україні» розглянуто підготовку експертів з освіти в Україні та визначено напрями використання досвіду такої підготовки в німецькомовних країнах Європейського Союзу в Україні.

Вивчення підготовки експертів з освіти в Україні показало, що системної підготовки таких фахівців в Україні не здійснюється. Запроваджено окремі програми, спрямовані на підготовку фахівців, здатних реалізовувати експертну діяльність в галузі освіти. Так, університет імені Бориса Грінченка пропонує на сьогодні додаткову спеціалізацію «Експертиза у галузі освіти» на базі повної вищої освіти для осіб, які мають управлінський досвід. У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Кіровоградському державному університеті імені В. К. Винниченка та Ніжинському державному університеті імені М. В. Гоголя запроваджена магістерська освітня програма на базі неповної вищої освіти (ступінь бакалавра), яка готує фахівців зі спеціальності «Освітні вимірювання».

Інститутами післядипломної педагогічної освіти (м. Рівне та м. Чернігів) розроблені програми та навчальні курси з окремих аспектів експертної діяльності. Також проводяться інструктажі й тренінги експертів щодо експертизи навчальної літератури. В останні роки Інститутом розвитку освіти (Міжнародний фонд «Відродження», м. Київ) та Національною командою з реформування вищої освіти запровадження низка тренінгів, семінарів та круглих столів, орієнтованих на підготовку фахівців із забезпечення та розвитку якості загальної середньої та вищої освіти.

Вивчення та аналіз досвіду підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу дозволили виокремити напрями його використання в Україні на таких рівнях: міжнародному (налагодження зв'язків у сфері підготовки експертів з освіти з країнами, зокрема, німецькомовними, які мають досвід такої підготовки); національному (розробка концепції та нормативно-правового забезпечення підготовки експертів з освіти з врахуванням світового досвіду та національних особливостей, заснування мережі інформаційної підтримки експертів в галузі освіти) та інституційному (визначення кваліфікаційних цілей, розробка змісту та програм підготовки експертів для всіх рівнів освіти; оновлення та розширення варіативної складової змісту підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів за рахунок введення навчального курсу «Експертиза в галузі освіти»; розширення форм і методів підготовки експертів в галузі освіти).

Зроблено висновок, що реалізація підготовки експертів з освіти з імплементацією досвіду німецькомовних країн Європейського Союзу сприятиме підвищенню якості вітчизняної освіти та дозволить зробити її конкурентоспроможною у європейському просторі.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: особливості, функції, типи / Н. Г. Пономаренко // Освітологія. – Київ: Едельвейс. – 2015. – №4. – С. 61–64.

2. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність в галузі шкільної освіти: досвід Німеччини та Австрії / Н. Г. Пономаренко // Педагогічний процес: Теорія і практика: зб. наук. праць. – Київ: Едельвейс. – 2015. – № 5–6. – С. 125–129.

3. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність у вищій освіті Німеччини / Н. Г. Пономаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – Київ: Едельвейс. – 2015. – № 4. – С. 60–63.

4. Пономаренко Н. Г. Підготовка експертів з освіти: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка: наук. журн. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2015. – №81. – С. 88–91.

5. Пономаренко Н. Г. Аналіз освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Освітологічний дискурс: електрон. наук. фах. вид. – Київ. – 2015. – № 4 (12). – С. 158–165.

6. Пономаренко Н. Г. Зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журн. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. Л. Макаренка. – 2015. – №6 . – С. 442–448.

7. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 126–130.

8. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки. – Херсон. –2016. – № 70. – С. 96–100.

9. Ponomarenko N. Training of educational experts – the main approaches /

N. Ponomarenko // European Applied Sciences. – 2015. – №7. – С. 30–32.

Праці апробаційного характеру

10. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна освіта. Перспективи розвитку: теоретичний і практичний аспект»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 22–23 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 85–90.
11. Пономаренко Н. Г. Експерт в освіті: основні характеристики / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 24 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 34–37.
12. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Австрії / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень»: збірник наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 18–19 вересня 2015 р. – Одеса. – С. 90–93.
13. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Швейцарії / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 2–3 жовтня 2015 р. – Київ. – С. 91–93.
14. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // «Новые тенденции развития науки»: сборник материалов Международной научн.-практ. конференции, 25 сентября, 2015 р. – Київ. – С. 23–24.
15. Пономаренко Н. Г. Принципи та основні етапи експертизи вищого навчального закладу в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку»: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції, 25–26 вересня 2015 р. – Київ. – С. 22–25.
16. Пономаренко Н. Г. Ранжування вищих навчальних закладів як інструмент забезпечення якості вищої освіти / Н. Г. Пономаренко // «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя»: збірник статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13–17 жовтня 2015р. – Запоріжжя. – С. 13–14.

17. Пономаренко Н. Г. Особливості акредитаційної політики в системі вищої освіти німецькомовних країн Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика»: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції, 16–17 жовтня 2015 р. – Хмельницький. – С. 149–151.

18. Пономаренко Н. Г. Формування основних компетенцій експерта в галузі освіти / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 23–24 жовтня 2015 р. – Львів. – С. 93–96.

19. Пономаренко Н. Г. Порівняльна характеристика підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу та Україні / Н. Г. Пономаренко // «Тенденції розвитку психології та педагогіки»: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 6–7 листопада 2015 р. – Київ. – С. 50–53.

20. Пономаренко Н. Г. Методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Актуальные проблемы психологии и педагогики»: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 13–14 листопада 2015р. – Харків. – С. 59–61.

21. Пономаренко Н. Г. Характеристика програм підготовки експертів з освіти в України / Н. Г. Пономаренко // «Теорія і практика освіти в сучасному світі»: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 13–14 листопада 2015 р. – Чернігів. – С. 78–80.

22. Пономаренко Н. Г. Аналіз відеозапису власної практичної ситуації або заняття як метод підготовки експертів в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 21 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 27–29.

23. Пономаренко Н. Г. Портфоліо як інструмент розвитку компетенцій і супроводу підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 27–29 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 98–102.

24. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 27 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 24–26.

25. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 20–21 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 144–148.

26. Пономаренко Н. Г. Характеристика освітніх програм підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика. Теоретические и практические аспекты развития современной науки»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30 сентября–1 ноября 2015 р. – Познань. – С. 12–13.

27. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика. Научный поиск»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30–31 октября 2015 г. – Сопот. – С. 33–35.

SUMMARY

Ponomarenko N. G. Training of experts from education in the German-speaking countries of the European Union. - Qualification scientific work as the manuscript.

The thesis on receiving scientific degree of the candidate of pedagogical sciences (the doctor of philosophy) behind specialty 13.00.04 "The theory and a technique of professional education". - Kiev Boris Grinchenko university, Kiev, 2017.

The thesis deals with the research of education expert training in German-speaking countries of the European Union.

In the section of "Training of experts on education as an object of scientific research" the essence and content of the basic concepts of the research are described, their comparative analysis is carried out; the problem of training experts in education in pedagogical theory is analyzed; expert assessment in the field of education in the German-speaking countries of the European Union is described.

The section shows that in the Ukrainian scientific field, the concept of "expert assessment" is considered as a method of research by an expert in one or another field of knowledge; studying and solving problem situations by competent specialists with special knowledge on certain issues; a holistic scientific and cognitive qualification procedure, which involves a comprehensive study of a phenomenon, process, conditions of existence or the course of phenomena selected as the subject of expert assessment. Expert assessment in education is interpreted by scientists as a set of procedures necessary for the study and evaluation of components of the system of education in order to obtain a professional opinion about its status and capabilities and forecasting further development; activities aimed at determining an assessment based on special studies and containing motivated conclusions regarding the object of educational activity.

The term "expert" is interpreted by scientists as a highly skilled specialist in a particular field that possesses the necessary knowledge, experience, and also expert techniques and who is engaged by the expert assessment initiator to prepare a conclusion with the view to effectively address the problems in this field. An expert on education in the Ukrainian scientific field is considered to be an experienced specialist who can

objectively evaluate various components of educational activity, to project and forecast its development.

In the German scientific literature, the term "evaluation" ("Evaluation") is interpreted as systematic empirical studies aimed at evaluating the value of the subject of examination, in particular, programmes, activities, institutions, organizations, techniques, products, people, goals, planning, efficiency and effectiveness. The term "assessment in education" (Bildungsevaluation) is interpreted as a systematic and objective evaluation of the outcome, impact, and / or effectiveness / profitability of educational and other processes, projects, programmes, institutions, policies, etc., which is carried out with the view of improvement and has an advisory function.

In the process of research, the requirements for experts are identified and the classes of issues solved by the expert are analyzed.

Scientists believe that the training of experts in education should be based on competent, constructivist and andragogical approaches. In the implementation of a competent approach, foreign scholars distinguish competences, the development of which should be aimed at training experts in the field of education, namely, key, general and specialized ones. Researchers of the German-speaking countries of the European Union emphasize that for expert assessment in the field of education, a specialist needs cognitive, methodological, organizational, substantive, social, personal competencies, as well as expertise in conducting assessment.

Domestic scholars propose to train experts on education: a) on the basis of institutes of postgraduate pedagogical education in the form of advanced training courses; b) during one-time educational seminars, which do not have a tight institutional link. In Germany and Austria, the training of experts on education is carried out on the basis of: a) Master's educational programmes (together with Switzerland) or educational programmes for obtaining a certificate of advanced training in universities and pedagogical institutes as additional professional education; b) a system of seminars, workshops, conferences, which are regularly held by the institutions that support the development of education. In Liechtenstein and Luxembourg, education experts are not trained.

Expert assessment in the German-speaking countries of the European Union is

examined. It has been found that in all German-speaking countries of the EU, expert assessment is an important tool of ensuring the quality of education. In pre-school, vocational and postgraduate education of all German-speaking countries, expert assessment is limited to the institutional level. The expert assessment of general secondary and higher education is carried out at the international, national and regional levels, as well as at the level of a specific educational institution. During the assessment of educational institutions of all levels, internal and external forms of assessment are used, for which standardized tools are developed and implemented both at the national level and at the level of the federal states of Germany and Austria, as well as at the national level of Liechtenstein and Luxemburg. The exception is Germany, in which the tools for ensuring the quality of professional education are under development.

In the second section of "Organizational and methodological principles of training experts in education in the German-speaking countries of the European Union" qualification objectives were examined, the characteristics of educational programmes for training experts in education in the German-speaking countries of the European Union were described; the content, forms and methods of training experts in education in the German-speaking countries of the European Union are analyzed.

The analysis of the qualification objectives of training experts in education in Germany and Austria showed that graduates of educational programmes for training experts in general secondary education should have knowledge and skills in the field of development of a comprehensive educational institution, its personnel, educational process, assessment and quality assurance, as well as empirical research methods and consultancy. Masters' educational programmes on empirical research in education aim to train students to research educational institutions, educational process, professional and media education, as well as informal types of education, educational inequalities, such aspects as migration and education, and the return to education.

The educational programmes for obtaining a certificate of advanced training "Didactics of Higher School" suggest that graduates will have knowledge of higher school didactics, including the main directions of didactics of higher education in the European Union, methodology and methods of qualitative research of education, new educational

technologies and the skills to apply them in practice, as well as the ability to develop documents for virtual learning platforms, to choose the exam model according to the training objectives and to plan and organize the consultancy process.

The types of education experts' training are classified and it is shown that such training is carried out in German-speaking countries in various fields: general secondary and tertiary education, as well as empirical studies of education. Despite the fact that in the German-speaking countries of the EU, in the field of pre-school, tertiary and post-graduate education, expert assessment is carried out, educational institutions of Germany and Austria do not train experts for these sectors.

There is a joint project of the Pedagogical Institutes of Germany, Austria and Switzerland, which has a unified organizational and methodological basis for the training of experts in the field of general secondary education. This has led to the fact that the research identified no differences in the training of experts in general secondary education in Germany and Austria.

The section analyzes the content of the training of experts in education in German-speaking countries and finds that the content of the training of experts in the general secondary education of German-speaking countries is based on the theoretical approaches and methods of management of educational institutions, in particular, the development of a model and programme of a comprehensive institution, its personnel development; the concept of HR management; the basic concepts, standards, procedures and basic concepts of expert research and quality assurance; the main methods of data collection and evaluation (empirical research methods); planning and realization of assessment; the main concepts and results of the research, as well as methods for developing the educational process and the activities of teachers; basic concepts, goals and methods of counseling in a general educational institution.

The content of the Master's programmes on empirical research in education includes the consideration of issues such as the reform of the modern educational system, the study of educational institutions, the educational process, professional and media education, as well as the informal field of education.

The content of the educational programmes "Didactics of Higher School" is the basis of higher education didactics; organization of didactic, methodical work, as well as identification of students' success in higher educational institutions; new educational technologies, communication in class, training materials, counseling; planning exam models in accordance with the objectives of the training; the concept, planning and implementation of qualitative research; qualitative methods of data collection and evaluation; planning and implementation of the project.

It was revealed that the main forms of training are lectures, seminars, research workshops, colloquium, and practice. It is concluded that the training of education experts in the German-speaking countries of the EU is mainly based on the methods aimed at the implementation of andragogical principles, in particular, brainstorming, formalized interview with an expert, the analysis of video recordings of personal real-life cases, the portfolio method, the method of specific situation.

The third section of "Using the experience of the German-speaking countries of the European Union in the preparation of education experts in Ukraine" examines the training of experts in education in Ukraine and outlines the use of the experience of such training in the German-speaking countries of the European Union in Ukraine.

The study of the training of experts in education in Ukraine has shown that there is no systematic training of such specialists in Ukraine. Individual programmes have been introduced to train specialists capable of carrying out expert assessment in the field of education. For example, Borys Grinchenko University offers an additional specialization of "Expert Assessment in Education" based on a complete higher education degree for people with managerial experience. M. P. Drahomanov National Pedagogical University, V.K. Vynnychenko Kirovohrad State University and M.V. Gogol Nizhyn State University introduced a Master's educational program based on an incomplete higher education degree (Bachelor's degree), which trains specialists in the field of " Educational measurements».

Institutes of postgraduate pedagogical education (Rivne and Chernihiv) developed programmes and training courses on specific aspects of expert assessment. Also, briefings and expert training courses on the expert assessment of educational literature are held. In

recent years, the Institute for the Development of Education (The International Renaissance Foundation, Kyiv) and the National Team for the Reform of Higher Education have introduced a series of training courses, seminars and roundtables focused on training specialists in ensuring and improving the quality of general secondary and higher education.

The study and analysis of the experience of training experts in education in the German-speaking countries of the European Union allowed distinguishing the directions of its use in Ukraine at the following levels: international (establishing contacts in the field of training experts on education with countries, in particular German-speaking ones, with experience of such training); national (development of the concept, legal and regulatory framework of training experts in education, taking into account world experience and national peculiarities; establishment of a network of information support of experts in the field of education) and institutional (the identification of qualification goals, the development of content and training programmes for experts of all levels of education (pre-school, general secondary, vocational, higher and postgraduate); updating and expanding the diversity of the contents of the training of future managers of educational institutions by introducing the training course "Expert Assessment in the field of education"; expanding the forms and methods of training experts in the field of education).

It is concluded that the introduction of the education expert training with the implementation of the experience of German-speaking countries of the European Union will contribute to improving the quality of native education and will make it competitive in the European market.

Key words: assessment, educational expert, organisational and methodical principles of educational experts training, qualification aims, content, forms, methods, German-speaking countries of the European Union

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE SUBJECT OF THE THESIS

Scientific papers, in which the main results of the thesis are published

1. Ponomarenko N. H. Ekspertyza v osviti: osoblyvosti, funktsiyi, typy / N. H. Ponomarenko // Osvitolohiya. – Kyyiv: Edelveys. – 2015. – № 4. – S. 61–64.

2. Ponomarenko N. H. Ekspertna diyalnist v haluzi shkilnoyi osvity: dosvid Nimechchyny ta Avstriyi / N. H. Ponomarenko // Pedahohichnyy protses: Teoriya i praktyka: zb. nauk. prats. – Kyyiv: Edelveys. – 2015. – № 5–6. – S. 125–129.

3. Ponomarenko N. H. Ekspertna diyalnist u vyshchiy osviti Nimechchyny / N. H. Ponomarenko // Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka: nauk.-metod. zhurn. – Kyyiv: Edelveys. – 2015. – № 4. – C. 60–63.

4. Ponomarenko N. H. Pidhotovka ekspertiv z osvity: teoretychnyy aspekt / N. H. Ponomarenko // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka: nauk. zhurn. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. – 2015. – № 81. – S. 88–91.

5. Ponomarenko N. H. Analiz osvitnikh prohram pidhotovky ekspertiv z osvity v nimetskomovnykh krayinakh Yevropeyskoho Soyuzu / N. H. Ponomarenko // Osvitolohichnyy dyskurs: elektron. nauk. fakh. vyd. – Kyyiv. – 2015. – № 4 (12). – S. 158–165.

6. Ponomarenko N. H. Zmist pidhotovky ekspertiv z osvity v nimetskomovnykh krayinakh Yevropeyskoho Soyuzu / N. H. Ponomarenko // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi: nauk. zhurn. – Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. L. Makarenka. – 2015. – № 6. – S. 442–448.

7. Ponomarenko N. H. Formy pidhotovky ekspertiv z osvity v nimetskomovnykh krayinakh Yevropeyskoho Soyuzu / N. H. Ponomarenko // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya: Pedahohika. – 2015. – № 3. – S. 126–130.

8. Ponomarenko N. H. Problema pidhotovky ekspertiv z osvity v Ukrayini / N. H. Ponomarenko // Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu: Pedahohichni nauky. – Kherson. – 2016. – № 70. – S. 96–100.

9. Ponomarenko N. Training of educational experts – the main approaches /

N. H. Ponomarenko // European Applied Sciences. – 2015. – № 7. – С. 30–32.

Approbation works

10. Ponomarenko N. H. Ekspertyza v osviti: teoretychnyi aspekt / N. H. Ponomarenko // Suchasna osvita. Perspektyvy rozvytku: teoretychnyi i praktychnyi aspekt: materialy Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 22–23 kvitnia 2015 r. – Mykolaiv. – S. 85–90.
11. Ponomarenko N. H. Ekspert v osviti: osnovni kharakterystyky / N. H. Ponomarenko // Materialy Prychornomorskoi rehionalnoi konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu Mykolaivskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu, 24 kvitnia 2015 r. – Mykolaiv. – S. 34–37.
12. Ponomarenko N. H. Ekspertyza shkilnoi osvity Avstrii / N. H. Ponomarenko // Psykholohiia ta pedahohika: istoriia rozvytku, suchasnyi stan ta perspektyvy doslidzhen: zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 18–19 veresnia 2015 r. – Odesa. – S. 90–93.
13. Ponomarenko N. H. Ekspertyza shkilnoi osvity Shveitsarii / N. H. Ponomarenko // Suchasna systema osvity i vykhovannia: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie: zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 2–3 zhovtnia 2015 r. – Kyiv. – S. 91–93.
14. Ponomarenko N. H. Problema pidhotovky ekspertiv z osvity v Ukraini / N. H. Ponomarenko // Novye tendentsyy razvytyia nauky: sbornyk materyalov Mezhdunarodnoi nauchn.-prakt. konferentsyy, 25 sentiabria, 2015 r. – Kyiv. – S. 23–24.
15. Ponomarenko N. H. Pryntsypy ta osnovni etapy ekspertyzy vyshchoho navchalnoho zakladu v Nimechchyni / N. H. Ponomarenko // Nauka Ukrainy: problemy sohodennia ta perspektyvy rozvytku: materialy II Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 25–26 veresnia 2015 r. – Kyiv. – S. 22–25.
16. Ponomarenko N. H. Ranzhuvannia vyshchykh navchalnykh zakladiv yak instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity / N. H. Ponomarenko // Innovatsiinyi potentsial svitovoi nauky – KhKhI storichchia: zbirnyk statei uchasnykiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 13–17 zhovtnia 2015r. – Zaporizhzhia. – S. 13–14.
17. Ponomarenko N. H. Osoblyvosti akredytatsiinoi polityky v systemi vyshchoi osvity

nimetskomovnykh krain Yevropeiskoho Soiuzu / N. H. Ponomarenko // Suchasna pedahohika: teoriia, metodyka, praktyka: materialy II Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 16–17 zhovtnia 2015 r. – Khmelnytskyi. – C. 149–151.

18. Ponomarenko N. H. Formuvannia osnovnykh kompetentsii eksperta v haluzi osvity / N. H. Ponomarenko // Psykholohiia ta pedahohika: suchasni metodyky ta innovatsii, dosvid praktychnoho zastosuvannia: zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 23–24 zhovtnia 2015 r. – Lviv. – S. 93–96.

19. Ponomarenko N. H. Porivnialna kharakterystyka pidhotovky ekspertiv z osvity v nimetskomovnykh krainakh Yevropeiskoho Soiuzu ta Ukraini / N. H. Ponomarenko // Tendentsii rozvytku psykholohii ta pedahohiky: zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 6–7 lystopada 2015 r. – Kyiv. – S. 50–53.

20. Ponomarenko N. H. Metody pidhotovky ekspertiv z osvity v nimetskomovnykh krainakh Yevropeiskoho Soiuzu / N. H. Ponomarenko // Aktualnye problemy psikhologii i pedagogiki: zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 13–14 lystopada 2015r. – Kharkiv. – S. 59–61.

21. Ponomarenko N. H. Kharakterystyka prohram pidhotovky ekspertiv z osvity v Ukrainy / N. H. Ponomarenko // Teoriia i praktyka osvity v suchasnomu sviti: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 13–14 lystopada 2015 r. – Chernihiv. – S. 78–80.

22. Ponomarenko N. H. Analiz videozapysu vlasnoi praktychnoi sytuatsii abo zaniattia yak metod pidhotovky ekspertiv v haluzi osvity v nimetskomovnykh krainakh Yevropeiskoho Soiuzu / N. H. Ponomarenko // Materialy Prychornomorskoi rehionalnoi konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu Mykolaivskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu, 21 kvitnia 2016 r. – Mykolaiv. – C. 27–29.

23. Ponomarenko N. H. Portfolio yak instrument rozvytku kompetentsii i suprovodu pidhotovky ekspertiv z osvity v nimetskomovnykh krainakh Yevropeiskoho Soiuzu / N. H. Ponomarenko // Zahalni aspekty innovatsiinoho rozvytku osvitnoi sfery v konteksti mizhnarodnoi spivpratsi Ukrainy: materialy Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 27–29 kvitnia 2016 r. – Mykolaiv. – C. 98–102.

24. Ponomarenko N. H. Formy pidhotovky ekspertiv z osvity v Ukraini /

N. H. Ponomarenko // Materialy Prychornomorskoi rehionalnoi konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu Mykolaivskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu, 27 kvitnia 2017 r. – Mykolaiv. – C. 24–26.

25. Ponomarenko N. H. Kvalifikatsiini tsili pidhotovky ekspertiv z osvity v Nimechchyni / N. H. Ponomarenko // Zahalni aspekty innovatsiinoho rozvytku osvitnoi sfery v konteksti mizhnarodnoi spivpratsi Ukrainy: materialy Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii, 20–21 kvitnia 2017 r. – Mykolaiv. – C. 144–148.

26. Ponomarenko N. H. Kharakterystyka osvitnikh prohram pidhotovky ekspertiv z osvity v Nimechchyni / N. H. Ponomarenko // Pedagogika. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty razvitiia sovremennoi nauki: sbornik nauchnykh statei Mezhdunarodnoi nauchn.-prakt. konferentcii, 30 sentiabria–1 noiabria 2015 r. – Poznan. – S. 12–13.

27. Ponomarenko N. H. Kvalifikatsiini tsili pidhotovky ekspertiv z osvity v nimetskomovnykh krainakh Yevropeiskoho Soiuzu / N. H. Ponomarenko // Pedagogika. Nauchnyi poisk: sbornik nauchnykh statei Mezhdunarodnoi nauchn.-prakt. konferentcii, 30–31 oktiabria 2015 g. – Sopot. – S. 33–35.

ЗМІСТ

ВСТУП 24

РОЗДІЛ 1. Підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС як об'єкт наукового дослідження 34

1.1. Сутність та зміст базових понять дослідження 34

1.2. Проблема підготовки експертів з освіти у педагогічній теорії 54

1.3. Експертна діяльність в галузі освіти в німецькомовних країнах ЄС 73

Висновки до розділу 1 104

Список використаних джерел до розділу 1 108

РОЗДІЛ 2. Організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу 131

2.1. Характеристика освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу 131

2.2. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу 147

2.3. Зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу 164

2.4. Форми та методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу 183

Висновки до розділу 2 201

Список використаних джерел до розділу 2 204

РОЗДІЛ 3. Використання досвіду німецькомовних країн Європейського Союзу у підготовці експертів з освіти в Україні 210

3.1. Підготовка експертів в галузі освіти в Україні 210

3.2. Напрями використання досвіду підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу в Україні 231

Висновки до розділу 3 243

Список використаних джерел до розділу 3 245

ВИСНОВКИ 250

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 254

ДОДАТКИ 287

ВСТУП

Процес євроінтеграції України вимагає реформування національної системи освіти та приведення її у відповідність до європейських стандартів. Реалізація цієї стратегії потребує модернізації усієї вітчизняної системи освіти, що безпосередньо пов'язано з підвищенням її якості.

З огляду на це актуальним стає запровадження експертизи в галузі освіти, яка передбачає узгодження пріоритетів діяльності освітніх закладів з державно-громадськими вимогами та інтересами учасників освітнього процесу. Експертного оцінювання потребують також альтернативні рішення в освіті та визначення оптимальних моделей її розвитку в Україні. У цьому контексті виникає запит на фахівців, які здатні здійснювати експертну діяльність в освітній галузі. Варто зазначити, що системної підготовки таких фахівців в Україні до теперішнього часу не здійснюється.

В умовах євроінтеграції та процесу наближення української освіти до міжнародних стандартів доцільним є вивчення досвіду європейських країн, зокрема німецькомовних, щодо підготовки експертів з освіти, оскільки саме в цих країнах створена ефективна система підготовки таких фахівців, яка має значні педагогічні досягнення та постійно вдосконалюється. До німецькомовних країн Європейського Союзу належать Німеччина, Австрія, Ліхтенштейн та Люксембург. Швейцарія не входить до складу ЄС. Разом з тим, швейцарські науковці тісно співпрацюють з німецькими та австрійськими дослідниками щодо підготовки експертів з освіти.

Вихідні концептуальні положення щодо модернізації системи освіти в Україні відображено в законодавчо-нормативній базі, зокрема, у таких документах: Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (1991; 2017). Про необхідність розв'язання проблеми якості освіти також наголошено у наказах Міністерства освіти і науки України (№ 34 «Про затвердження Порядку здійснення державного контролю за діяльністю навчальних закладів» від 25. 01. 2008 р.; № 67 «Про порядок державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів» від 30. 01. 2015 р.). Критерії оцінювання діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів подано у Наказах Міністерства освіти і науки України № 772 «Про затвердження орієнтовних

критеріїв оцінювання діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів» від 17. 06. 2013 року та № 809 «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів» від 20. 06. 2013 року.

Проблема розвитку національної освіти знаходиться в центрі уваги вітчизняних науковців, зокрема, такі її аспекти: філософія освіти в контексті глобалізаційних змін (В. Кремінь, В. Огнев'юк); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоєва); компетентісний підхід в освіті (Н. Бібік, О. Савченко, Л. Хоружа).

В контексті розвитку вітчизняної освіти вчені приділяють увагу також освітній експертизі, а саме її теоретико-методологічним засадам (О. Касьянова), технологіям експертного оцінювання освітньої діяльності загальноосвітніх шкіл і результатів навчання учнів (Л. Петренко), технології експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі (А. Єрмола), проблемі відбору та оцінки експертів з освіти (О. Боднар), порівняльному аналізу системи оцінювання якості вищої освіти в Німеччині та Україні (Л. Шеремет).

Окремі аспекти експертизи в галузі освіти висвітлювалися в дослідженнях зарубіжних науковців. Зокрема, теоретичні засади експертизи розкрито у працях С. Бєшелєва, Б. Литвака, В. Онопрієнко, Е. Позаченюк, Ю. Сидельникова, О. Тубельського. Теоретичним засадам освітньої експертизи присвячені праці С. Братченко, В. Черепанова. Структуру експертизи в галузі освіти досліджували С. Бешелєв, В. Бухвалов, Ф. Гурвич, С. Кучер, В. Черепанов. Науково-методичному забезпеченню експертної діяльності в галузі освіти присвятив свої роботи В. Ясвін. Проблему експертизи освітніх інновацій та освітніх систем розглядали Л. Буркова та Т. Новікова. Експертиза педагогічних об'єктів вивчалась В. Бухваловим, Я. Плінерем, О. Тубельським. Сутність експертної діяльності в галузі вищої освіти розкриває Т. Фуряєва. Проблему підготовки експертів в галузі освіти висвітлювали в своїх працях Т. Новікова, С. Кучер, І. Чечель, С. Перінов.

Експертиза як оцінка розвитку та якості освіти є предметом досліджень науковців німецькомовних країн, серед яких В. Бейвл (W. Beywl), Р. Штокманн

(R. Stockmann). Питання експертизи в галузі освіти розглядали в своїх дослідженнях К. Бурен (C. Buhren), К. Буркард (C. Burkard), Г. Ейкенбуш (G. Eikenbusch), Х. Акерман (H. Ackermann), Г. Рольфф (H. Rolff), Г. Альтріхтер (H. Altrichter), П. Пош (P. Posch), Е. Кліме (E. Klieme), В. Шпехт (W. Specht). Проблема підготовки експертів, зокрема експертів з освіти, вивчалась О. Каспарі (A. Caspari), М. Гуткнехт-Гмайер (M. Gutknecht-Gmeier), К. Мюльбауер (K. Mühlbauer).

Водночас вивчення сучасних наукових джерел показує, що дослідження організаційно-методичних засад підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу ще не стало предметом окремого цілісного аналізу. Зокрема, поза увагою дослідників залишилися такі важливі аспекти цієї проблеми як кваліфікаційні цілі, зміст, форми та методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах.

Актуальність дослідження підсилюється також необхідністю подолання існуючих суперечностей в експертній діяльності в галузі освіти, а саме між:

- необхідністю експертної діяльності у забезпеченні якості освіти в умовах її реформування в Україні та відсутністю системи підготовки експертів з освіти;
- соціальною значущістю підготовки експертів в галузі освіти та нерозробленістю її організаційного, нормативно-правового, а також науково-методичного забезпечення в Україні;
- існуючим зарубіжним досвідом підготовки експертів з освіти в країнах Європейського Союзу та відсутністю цілісного аналізу цього досвіду українськими науковцями задля підвищення якості вітчизняної освіти.

Соціальна значущість проблеми забезпечення якості освіти в Україні і пов’язана з цим підготовка експертів, її недостатня теоретична розробленість та практичне впровадження, а також євроінтеграційні наміри України зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до наукової теми Київського університету імені Бориса Грінченка за темою: «Філософські, освітологічні та методичні засади

компетентнісної особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти» (реєстраційний номер 0110U00627). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Миколаївського національного аграрного університету 25 грудня 2013 року (протокол № 4) та узгоджено Міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол №1 від 28. 01. 2014 року).

Об’єкт дослідження: підготовка експертів з освіти в країнах Європейського Союзу.

Предмет дослідження: організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

Мета дослідження: дослідити організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти у німецькомовних країнах Європейського Союзу задля використання європейського досвіду в Україні.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Вивчити стан дослідження обраної проблеми у педагогічній теорії.
2. Проаналізувати та порівняти зміст базових понять дослідження в німецькомовному та українському науковому просторі.
3. Визначити організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.
4. Виявити напрями використання досвіду підготовки експертів з освіти німецькомовних країн Європейського Союзу в Україні.

Теоретичною основою дослідження є наукові положення вітчизняних та зарубіжних науковців щодо: розвитку національної освіти в контексті глобалізаційних змін (В. Кремінь, В. Огнев’юк); неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоєва); компетентісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Савченко, Л. Хоружа, В. Вайнерт (W. Weinert)); теоретичних та методичних засад експертизи (С. Бєшелєв, Б. Литвак, В. Онопрієнко, Е. Позаченюк, Ю. Сидельников, О. Тубельський, О. Касьянова, В. Бейвл (W. Beywl), Р. Штокманн (R. Stockmann), Г. Альтріхтер (H. Altrichter), Н. Маріцен (N. Marizen), Е. Кліме (E. Klieme));

теоретичних та методичних засад освітньої експертизи (С. Братченко, А. Єрмола, В. Черепанов, К. Бурен (C. Buhren), Х. Акерман (H. Ackermann)); практичної підготовки експертів (О. Каспарі (A. Caspari), М. Гуткнехт-Гмайер (M. Gutknecht-Gmeier)); підготовки експертів в галузі освіти (Т. Новікова, С. Кучер, І. Чечель, С. Перінов, О. Касьянова, О. Боднар, К. Мюльбауер (K. Mühlbauer)).

Методологічна основа дослідження представлена на філософському рівні - положення про нерозривний зв'язок культури й освіти; загальнотеоретичні і методологічні положення філософії щодо розвитку єдності теорії та практики. На рівні загальнонаукової методології – положення про гуманізацію та гуманітаризацію вищої освіти; принципи взаємозв'язку суб'єкта та об'єкта, особистості та діяльності, процесу та результату, особливого та загального; розвитку; системності в дослідженні явищ об'єктивної реальності; комплексності. На рівні конкретнонаукової методології – концептуальні ідеї порівняльної педагогіки. На технологічному рівні – методика проведення дослідження підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах із залученням широкої джерельної бази.

Методи дослідження. Для реалізації мети та поставлених завдань використано взаємопов'язані методи дослідження, зокрема, *теоретичні:* аналіз, синтез, узагальнення з метою вивчення стану дослідження обраної проблеми вітчизняними та зарубіжними науковцями; абстрагування, конкретизація та систематизація теоретичних положень з метою визначення понятійного апарату дослідження; порівняння з метою зіставлення сутності та змісту базових понять дослідження в німецькомовному та вітчизняному науковому просторі, виявлення спільного та відмінного у підготовці експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу та Україні; *емпіричні:* вивчення офіційних документів в галузі освіти німецькомовних країн Європейського Союзу та України; контент-аналіз навчальних планів та програм з метою визначення кваліфікаційних цілей, змісту, форм та методів підготовки експертів з освіти у німецькомовних країнах Європейського Союзу.

Джерельну базу дослідження становлять:

- нормативно-правові документи в галузі освіти Німеччини, Австрії,

Ліхтенштейну, Люксембургу та Швейцарії, а саме закони про дошкільну освіту федеральних земель Німеччини (зокрема, Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege, Gesetz über Kindertageseinrichtungen Sachsen), Австрії (зокрема, Gesetz über die Kinderbetreuung im Burgenland, Oberösterreichisches Kinderbetreuungsgesetz), Положення щодо догляду за дітьми в дошкільних закладах освіти Швейцарії (Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten); закони про загальну середню освіту федеральних земель Німеччини (зокрема, Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, das Brandenburgische Schulgesetz, das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen) та кантонів Швейцарії (зокрема, Gesetz für die Volksschulen des Kanton Graubünden, Gesetz über die kantonalen Schulen Kanton Zug); Закон про освітній процес Австрії (Schulunterrichtsgesetz), Закон про школу князівства Ліхтенштейн (Schulgesetz), Закон про професійну освіту Ліхтенштейну (Berufsbildungsgesetz), Рамковий закон про вищу освіту Німеччини (Hochschulrahmengesetz) та закони федеральних земель Німеччини про вищу освіту (зокрема, Brandenburgisches Hochschulgesetz, Bremisches Hochschulgesetz, das Hochschulgesetz des Landes Sachsen- Anhalt), Федеральний закон Австрії про організацію університетів та навчання (Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien), Федеральний закон Австрії про забезпечення якості у вищих навчальних закладах (das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz); Федеральний Закон про професійну освіту Німеччини (Berufsbildungsgesetz); Закон про вищу освіту Ліхтенштейну (Gesetz über das Hochschulwesen); Закон про створення університету Люксембургу (Loi du 12 août 2003);

- документи Постійної конференції міністрів культури й освіти Німеччини (Kultusministerkonferenz), Швейцарської конференції директорів кантональних департаментів освіти (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren), Федерального міністерства освіти та жінок Австрії (Bundesministerium für Bildung und Frauen); Конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини (Hochschulrektorenkonferenz); Конференції ректорів вищих навчальних закладів Швейцарії (Schweizerischen Universitätskonferenz);

- звіти європейської інформаційної мережі в галузі освіти «Eurydice»,

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area);

- навчальні плани магістерських освітніх програм «Розвиток школи та забезпечення якості» Вільного університету м. Берлін (Німеччина), «Розвиток освітнього процесу та школи» Педагогічного інституту м. Фрайбург (Німеччина), «Дослідження та розвиток школи» Тюбінгенського університету (Німеччина), «Розвиток школи» Педагогічних інститутів м. Вайнгартен (Німеччина), м. Форарльберг (Австрія), м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен, м. Тургау (Швейцарія), «Емпіричні дослідження в галузі освіти» університетів м. Кассель, Отто Фрідріха м. Бамберг та Рейнсько-Вестфальського технічного університету м. Ахен (Німеччина); навчальні плани освітніх програм, що завершуються отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації «Дидактика вищої школи» Педагогічного інституту м. Відень (Австрія), Мережі «Дидактика вищої школи федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія» (Німеччина);

- матеріали періодичних видань «Pädagogik», «Pädagogische Führung», «Zeitschrift für Evaluation», «Journal für Schulentwicklung», «Zeitschrift für Hochschul-entwicklung»;

- матеріали освітніх порталів Вільного університету м. Берлін, університетів м. Тюбінген та м. Кассель, університету Отто Фрідріха м. Бамберг, Рейнсько-Вестфальського технічного університету м. Ахен, Педагогічних інститутів м. Фрайбург, м. Вайнгартен, м. Форарльберг, м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау, Баварського державного інституту якості школи та дослідження освіти, швейцарського міжкантонального об'єднання зовнішньої експертизи шкіл, швейцарського інституту зовнішньої експертизи повної середньої освіти.

Наукова новизна та **теоретичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* уточнено зміст поняття «експертиза» в німецькомовному науковому просторі, яке розуміється як систематичні емпіричні дослідження та оцінювання предмету експертизи (програм, заходів, установ, технік, методів, продукції, осіб, цілей, планування, ефективності) з метою покращення його якості; здійснено

порівняльний аналіз базових понять, що характеризують експертну діяльність в галузі освіти в Україні та німецькомовних країнах ЄС (експертиза, експертиза в галузі освіти, експерт, експерт з освіти); визначено організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу (кваліфікаційні цілі, зміст та структура освітніх програм, зміст, форми та методи підготовки); класифіковано види підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС (в галузі загальної середньої освіти; в галузі вищої освіти; в галузі емпіричних досліджень освіти); систематизовано форми і методи підготовки експертів в німецькомовних країнах Європейського Союзу; визначено напрями використання досвіду підготовки експертів з освіти у німецькомовних країнах в Україні на таких рівнях: міжнародному (налагодження зв'язків у сфері підготовки експертів з освіти з країнами, зокрема, німецькомовними, які мають досвід такої підготовки); національному (розробка концепції та нормативно-правового забезпечення підготовки експертів з освіти з врахуванням світового досвіду та національних особливостей, заснування мережі інформаційної підтримки експертів в галузі освіти) та інституційному (визначення кваліфікаційних цілей, розробка змісту та програм підготовки експертів для всіх рівнів освіти; оновлення та розширення варіативної складової змісту підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів за рахунок введення навчального курсу «Експертиза в галузі освіти»; розширення форм і методів підготовки експертів в галузі освіти); до наукового обігу введено маловідомі й раніше невідомі німецькомовні джерела, які присвячені проблемі підготовки експертів з освіти; *удосконалено* програми підготовки майбутніх менеджерів в галузі освіти; *подальшого розвитку* набули положення щодо реалізації андрагогічного, компетентісного та конструктивістського підходів у процесі підготовки експертів з освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено: освітню програму «Експертна діяльність в освіті» (на прикладі німецькомовних країн Європейського Союзу) та методичні рекомендації її реалізації для підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів, вчителів загальноосвітніх шкіл, викладачів вищих навчальних закладів; програму навчального курсу

«Експертиза в галузі освіти» та навчально-методичний комплекс його реалізації для майбутніх менеджерів сфери освіти; навчальну програму «Експертна діяльність в галузі освіти (на прикладі Німеччини)» для здобувачів вищої освіти ступеня «магістр» спеціалізації «Управління навчальним закладом».

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Миколаївського інституту післядипломної педагогічної освіти (Довідка № 476/ 17-10 від 30. 03. 2016), Маріупольського державного університету (Довідка № 872/01-23/08 від 30. 06. 2016), Львівського національного університету імені Івана Франка (Довідка № 18/4 від 25. 04. 2017).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на науково-практичних конференціях, зокрема, міжнародних – «Педагогика. Теоретические и практические аспекты развития современной науки (Познань, 2015), «Педагогика. Научный поиск» (Сопот, 2015), «Сучасна освіта. Перспективи розвитку: теоретичний і практичний аспект» (Миколаїв, 2015), «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Одеса, 2015), «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2015), «Новые тенденции развития науки» (Київ, 2015), «Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку» (Київ, 2015), «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (Запоріжжя, 2015), «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (Хмельницький, 2015), «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2015), «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2015), «Актуальные проблемы психологии и педагогики» (Харків, 2015), «Теорія і практика освіти в сучасному світі» (Чернігів, 2015); «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України» (Миколаїв, 2016, 2017); Всеукраїнській – «Ранжування вищих навчальних закладів як інструмент забезпечення якості вищої освіти» (Запоріжжя, 2015); регіональних – конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету (Миколаїв, 2015, 2016, 2017).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 27 працях, із них: 8

статей у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному виданні та 18 статей і тез у збірниках матеріалів міжнародних, всеукраїнській та регіональних науково-практичних конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається із анотації (українською та англійською мовами), вступу, трьох розділів, висновків до них, списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, загального списку використаних джерел (323 найменування, із них – 172 іноземними мовами), 3 додатка. Загальний обсяг дисертації – 327 сторінок, із них 198 сторінок основного тексту. Робота містить 2 таблиці і 4 рисунка.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі визначено сутність та зміст базових понять дослідження; проаналізовано проблему підготовки експертів з освіти у педагогічній теорії; охарактеризовано експертну діяльність в галузі освіти в німецькомовних країнах.

1.1. Сутність і зміст базових понять дослідження.

Появу термінів «експерт» та «експертиза» ми можемо спостерігати у другій половині XIX століття. Зокрема, «експертом» в цей час називають знавця, обізнану та досвідчену у будь-якій справі людину [156, с. 184]; термін «експертиза» означає тлумачення та встановлення таких фактів й обставин, для засвідчення яких необхідні спеціальні знання в будь-якій науці, мистецтві, ремеслі або промислі. При цьому, експертами або обізнаними людьми називають осіб, які мали відповідні знання та яких запрошували до суду або в іншу установу для надання своїх думок [235, с. 345]. Аналогічна семантика слів «експерт» та «експертиза» зустрічається у працях Д. Ушакова [217, с 458].

Поняття експертизи (від лат. expertus – досвідчений, із франц. expertise – доказ) трактують сьогодні як дослідження і розв'язання проблемних ситуацій компетентними фахівцями, що мають спеціальні знання із певних питань, шляхом вибору найбільш аргументованих рішень [154, 193].

С. Гончаренко розглядає експертизу як метод дослідження експертом справ, питань у тій чи іншій галузі знань [155].

На думку Б. Литвака, експертиза – це дослідження будь-якого об’єкта, ситуації, питання, яке потребує спеціальних знань з наданням мотивованого висновку [176].

С. Братченко вважає, що експертиза – це особливий спосіб вивчення дійсності, який дозволяє побачити та зрозуміти те, що не можна просто виміряти або вирахувати, який здійснюється компетентними та незалежними фахівцями (експертами) і в якому саме суб'єктивній думці та відповідному рішенню надається вирішального значення [151, с. 14].

Експертизу розглядають також як рефлексію практики, як вид аналізу, окреме дослідження, метою якого є співвідношення уявлень щодо об'єкта, який підлягає експертизі, з виявленими в результаті експертної діяльності характеристиками цього об'єкта [226, с. 83].

Грунтуючись на позиціях науковців, ми можемо зробити висновок, що експертиза – це дослідження об'єкта, питання або ситуації компетентними фахівцями з наданням мотивованого висновку.

Значна кількість праць вчених німецькомовних країн присвячена проблемам експертизи, при цьому переважна кількість цих наукових робіт належить дослідникам Німеччини (Е. Кліме, Н. Маріцен, Г. Бурен, Г. Айкенбуш, Г. Ріндерманн, Г. Рольф). Лише незначна кількість науковців Австрії (Г. Альтріхтер, П. Пош) та Швейцарії (В. Бейвл) вивчають питання експертизи, часто спільно з німецькими вченими. Аналіз зазначених праць дозволяє вважати, що праці науковців Австрії та Швейцарії практично не відрізняються від позиції німецьких вчених.

Варто зазначити, що серед науковців Німеччини, Австрії та Швейцарії не існує єдиної точки зору щодо визначення поняття експертизи. Більшість з них (Г. Альтріхтер, Н. Маріцен) схиляються до думки, що експертиза – це комплексне оцінювання предмету експертизи з метою вироблення подальших рішень щодо покращення його якості [3, 96].

Існує наукова позиція (В. Бейвл), згідно якої під експертизою розуміють систематичні емпіричні дослідження, які мають на меті оцінювання значення предмету експертизи, зокрема, програм, заходів, установ, організацій, технік, методів, продукції, осіб, цілей, планування, дієвості та ефективності [9].

Е. Кліме розглядає експертизу як процес, під час якого на основі визначених критеріїв систематично досліджується та оцінюється установи або заходи з метою винесення обгрунтованого висновку [95, с. 41, 136, с. 30].

Інші науковці (Г. Айкенбуш, Г. Ріндерманн, Г. Рольф) наголошують на тому, що під час експертизи відбувається послідовний аналіз усіх факторів, що впливають на процеси та отримані результати цього процесу [43, 118, 136].

Варто зауважити, що зарубіжні дослідники наголошуть на системності та емпіричності експертизи, що є, на нашу думку, важливим в процесі забезпечення якості.

Отже, більшість німецькомовних науковців розглядають експертизу як дослідження та оцінювання предмету експертизи, а також аналіз усіх факторів, що впливають на нього, з метою винесення обгрунтованого висновку. При цьому вчені Німеччини, Австрії та Швейцарії, на відміну від науковців інших країн, зокрема України, при визначенні поняття експертизи не акцентують увагу на експертах, тобто особах, які здійснюватимуть експертизу.

Ми погоджуємося з думкою про те, що експертизу можна розглядати як рефлексію практики, як вид аналізу, як дослідження з метою прийняття рішення щодо покращення якості. Крім того, вважаємо також важливим наявність спеціальних знань із певних питань у осіб, які здійснюють експертизу.

Грунтовним поняттям нашого дослідження є поняття «експертна діяльність». Базуючись на позиціях науковців, ми можемо констатувати, що експертна діяльність являє собою особливий вид експертно-аналітичної діяльності, що потребує спеціальних знань щодо об’єкту та предмету експертизи й професійних вмінь (проектувати, аналізувати, оцінювати, контролювати, керувати тощо), результатом якої є надання мотивованого висновку. При цьому науковці звертають увагу на структуру експертизи, яка складається з таких компонентів: об’єкт експертизи (що оцінюється), процедури експертизи (способи оцінювання), критерії експертизи (вихідні підстави оцінки) [214, с. 23].

Звертаючись до нормативно-правової бази експертизи та експертної діяльності, бачимо, що згідно ст. 3 Закону України «Про наукову і науково-технічну

експертизу» основними принципами наукової і науково-технічної експертизи є: а) компетентність і об'єктивність осіб, установ та організацій, що проводять експертизу; б) врахування світового рівня науково-технічного прогресу, норм і правил технічної та екологічної безпеки, вимог стандартів, міжнародних угод; в) експертиза громадської думки з питання щодо предмету експертизи, її об'єктивна оцінка; г) відповідальність за достовірність і повноту аналізу, обгрунтованість рекомендацій експертизи [162].

З метою з’ясування основних принципів експертизи в німецькомовних країнах, нами було проаналізовано низку стандартів експертного дослідження, а саме стандарти корисності, реалістичності, коректності та точності [39].

Стандарти корисності або ефективності (Nützlichkeitsstandards) передбачають спрямованість експертизи на чітко визначені наміри та інформаційні потреби вірогідних користувачів. При цьому підкреслюється, що високий ступінь достовірності та визнання результатів експертизи залежить від методичної та професійної компетенції експертів. Хід експертизи та її результати повинні бути доступними учасникам та причетним до експертизи особам [39, с. 23–27].

Стандарти реалізації (Durchführbarkeitsstandards) мають на увазі реалістичність експертизи, її продуманість, дипломатичність, а також економічність планування та проведення, що забезпечується застосуванням адекватних методів збору інформації та згоди учасників експертизи та причетних до неї осіб з базових питань експертизи [59, с. 6–7].

Стандарти коректності (Korrektheitsstandards) покликані забезпечити поважне, чесне відношення до тих, хто причетний до експертизи, особливо до її об’єктів, що досягається дотриманням правових та етичних норм захисту особистісної недоторканості, гідності та прав [39, с. 30–32]. Останню групу стандартів представляють стандарти точності (Genauigkeitsstandards). Їхнє дотримання гарантує збір та отримання достовірних адекватних даних, які стосуються предмета експертизи та поставлених перед нею завдань. Особливого значення у цій групі стандартів набуває дотримання наукових критеріїв кількісного та якісного соціалогічного дослідження. Стандарти точності передбачають також адекватний

систематичний аналіз інформації, що надходить, та обґрунтованість висновків експертизи [39, с. 10–13].

На підставі окреслених стандартів ми можемо виокремити низку принципів, яких повинні дотримуватись особи, які проводять експертизу в німецькомовних країнах. Ключовими принципами є систематичність досліджень; високий рівень компетентності не тільки професійної, а й соціокультурної, оскільки в ході експертизи експертам доводиться спілкуватися з людьми з різних соціальних прошарків; відвертість та чесність у спілкуванні із зацікавленими в експертизі та в проведенні дослідження особами; повага до права респондентів на недоторканість приватного життя, їхнього почуття власної гідності, а також релігійних, культурних, етнічних та інших переконань [177, с. 23].

Аналізуючи стандарти експертного дослідження, ми мали можливість з'ясувати, що при проведенні експертизи робиться акцент на високому рівні компетентності та об'єктивності експерта.

Поширеною є думка, згідно якої експертизу часто ототожнюють з моніторингом, діагностикою, інспектуванням. Наша наукова позиція полягає у розгляді зазначених феноменів як такі, що мають суттєві відмінності. Зокрема, основне призначення моніторингу полягає у попередженні збоїв у ефективному функціонуванні об'єкта. Моніторинг підтримує функціонування об'єкта, у той час як експертиза підтримує його розвиток [164, с. 28].

Ми поділяємо позицію О. Касьянової, згідно якої особливість діагностики полягає в тому, що її здійснюють за допомогою певних методик, спрямованих на визначення причин (діагнозу) позитивного або негативного результату [167, с. 29].

Враховуючи думку Д. Іванова, вважаємо, що інспекції здійснюють особи, які є представниками певних державних органів, сенс цих перевірок полягає у визначенні відповідності / невідповідності шкільної дійсності встановленим нормам і вимогам, на підгрунті чого здійснюють певні висновки. Інспектування забезпечує функціонування закладів освіти у суворій відповідності до державних вимог, отже, передбачає оцінювання педагогів, закладів освіти з точки зору зовнішнього зразка на підставі загальноприйнятих норм [164, с. 34].

Експертиза використовується у різних сферах життєдіяльності сучасного суспільства. Сучасні дослідники виокремлюють судову, наукову і науково-технічну експертизи, експертизу документів, державну, екологічну експертизи, експертизу у сфері інтелектуальної власності. Останнім часом все більшої актуальності набуває й експертиза в галузі освіти.

Проведений аналіз існуючих на даний момент підходів щодо визначення поняття експертиза в освіті свідчить про те, що дослідники по-різному трактують і розуміють поняття «експертиза в галузі освіти» [197, с. 87]: одні науковці (О. Касьянова) акцентують увагу на процедурах експертизи, другі (В. Скворський, С. Перінов, Р. Штокманн, Х. Діханц) – на оцінювальній діяльності, треті (Д. Іванов, В. Скворський) – на особистості експерта. М. Крулехт, І. Тельнюк, В. Черепанов, М. Князева, Н. Ларічкіна, Т. Новікова наголошують як на процедурах експертизи, так й на оцінювальній діяльності під час її проведення.

О. Касьянова вважає, що експертиза в освіті – це сукупність процедур, необхідних для дослідження й оцінки компонентів системи освіти з метою отримання професійного висновку про її стан і можливості та прогнозування подальшого розвитку [166, с. 88].

М. Крулехт та І. Тельнюк [172, с. 10] наголошуть, що експертиза є комплексом науково-дослідних процедур, спрямованих на одержання від експертів інформації, її аналіз і узагальнення з метою прийняття компетентних рішень у галузі управління закладами освіти. Аналогічну точку зору щодо сутності освітньої експертизи ми спостерігаємо й у роботах Н. Ларічкіної та Т. Новікової [175, 180].

Під освітньою експертизою розуміють також сукупність процедур, необхідних для отримання думок компетентних експертів або оцінювання ними педагогічного об’єкта, явища, процесу [170, 224].

М. Крулехт та І. Тельнюк [172, с. 10] наголошують також, що освітня експертиза є й системою дослідження педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів освітньої діяльності, а також прогнозування розвитку освіти, експертного оцінювання альтернативних рішень і визначення найкращих результатів організації освітнього процесу з метою поліпшення якості та

відновлення змісту освіти, надання консультативної допомоги авторам і колективам освітніх закладів.

На думку Р. Штокманна (R. Stockmann), експертиза в освіті – це систематичне та об'єктивне оцінювання результату, дії, впливу і / або ефективності / рентабельності освітніх та інших процесів, проектів, програм, установ, стратегій тощо, яке здійснюється з метою покращення та має дорадчу функцію. При цьому, вважає науковець, варто визначитися з предметом експертизи («що»), метою («для чого»), критеріями експертизи («за якими критеріями»), експертом, який здійснюватиме експертизу («ким») та методичним забезпеченням («як») [129, с. 67].

Освітня експертиза – це не лише усвідомлене, систематизоване, критеріально вивірене оцінювання освітнього процесу, але й сукупність способів корегування та покращення його якості на основі цього оцінювання, вважають Х. Діханц (H. Dichanz) та Г. Тулодзієскі (G. Tulodiecki) [41].

На особистості експерта акцентує увагу Д. Іванов, який під поняттям «експертиза в освіті» розуміє діяльність людини, що посідає позицію експерта, її цілі, цінності, розумові процедури, що дозволяють зробити експертний висновок, у тому числі пов'язані з різними аспектами освітньої діяльності [164, с. 239]. Основне призначення експертизи в освіті, на думку науковця, полягає в наданні допомоги, підтриманні колективів освітніх закладів для здійснення тих чи інших змін та управління ними як на етапі формування задуму (проектування), так і під час його реалізації. В цьому випадку роль експертизи полягає в супроводі процесу реалізації задуму [164, с. 245–246].

Освітню експертизу розглядають і як оцінювання авторитетними спеціалістами стану об'єкта або освітньої діяльності, яке визначає в першу чергу робота експертів щодо забезпечення якості освітнього процесу [213, с. 39].

Експертиза в освіті розглядається також як спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків у сфері освіти, причому стосовно не лише того, що відбулося в освіті, але й того, що очікується, що повинно або може відбутися [222, с. 340].

Г. Мкртчян наголошує, що експертиза в освіті – це особливий спосіб вивчення інноваційних явищ та процесів в освіті, який має на меті виявлення в них потенціалу розвитку [178].

Під експертизою освіти розуміють також процес дослідження, рефлексії та винесення оцінних суджень щодо фактів, явищ та процесів, що відбуваються в галузі освіти [190, с. 12].

Відповідно логіці зазначених науковців ми розглядаємо експертизу в галузі освіти як процес дослідження та оцінювання окремих компонентів або всієї системи освіти, а також аналіз отриманої інформації з метою винесення обгрунтованого висновку про її стан і можливості, на основі якого здійснюються консультаційна допомога всім учасникам освітнього процесу, прийняття компетентних рішень у галузі управління освітніми закладами та прогнозування розвитку освіти. Вагомого значення в процесі експертизи набуває особистість експерта.

Зазначимо, що на практиці експертна діяльність в галузі освіти широко використовується. Основними завданнями експертизи традиційно виступають проведення аналізу умов здійснення освітнього процесу (ліцензування), процедури оцінювання результатів освітнього процесу, якості кадрового ресурсу на відповідність освітнім стандартам (атестація). Але в останній час відбувається переорієнтація експертної діяльності на оцінку об’єкта (або суб’єкта) освіти з метою удосконалення системи освіти [227, с. 14].

Експертиза в освіті є складним комплексним дослідженням і має багатофункціональний характер. Науковці вважають, що найбільш важливими функціями експертизи в галузі освіти є [164, с. 308; 167, с. 22–23]: аналітична – аналіз ситуації у закладі освіти щодо його соціокультурного оточення на державному, регіональному або муніципальному рівнях; проективна – надання допомоги педагогічному колективу на етапі розроблення задуму інноваційного проекту та способів його реалізації; розвивальна – виявлення потенційних можливостей, проблем, невикористаних ресурсів; оцінна – визначення необхідних результатів та їх значимості як у контексті змін, що відбуваються у певному закладі освіти, так і у межах програм розвитку освіти для прийняття управлінських рішень,

а також відповідності параметрів, що аналізують й оцінюють, нормативним і сучасним параметрам та вимогам за системою критеріїв, норм оцінювання й технологією; консультаційна – надання консультативної допомоги учителям, викладачам та керівникам освітніх закладів у процесі супроводу реалізації проекту, програми; рефлексивна – організація усвідомлення колективом певного освітнього закладу всього перебігу їхньої діяльності, проблем та її результатів під час внутрішньої та зовнішньої експертиз; прогностичну – визначення перспектив розвитку об'єкта (явища, процесу), який аналізують та оцінюють, створення відповідного проекту й визначення шляхів його реалізації у практичній діяльності; захисну, що забезпечує реалізацію інтересів учнів відповідно до їхніх потреб, інтересів, уподобань та потреб суспільства, наявної парадигми освіти, психогігієни, охорони здоров'я.

Зарубіжні дослідники Німеччини, Австрії та Швейцарії розглядають експертизу як інструмент самоуправління, самоорганізації, проектування, а також розвитку діяльності освітньої установи. Ми погоджуємося з думкою зарубіжних науковців, що для вчителів та викладачів експертиза дає можливість здійснювати рефлексію професійної поведінки, для адміністрації освітньої установи є засобом контролю та аналізу діяльності освітнього закладу, для батьків – індикатором об'єктивного та суб'єктивного іміджу освітньої організації, для органів управління є основою для прийняття управлінських рішень та розподілу ресурсів [26].

Отже, основними функціями експертизи в галузі освіти, на думку зарубіжних науковців, є: функція керування, яка забезпечує оптимізацію управління не лише окремого освітнього закладу, а й системи освіти в цілому; функція контролю, яка з'ясовує, в якій мірі характеристики об'єкта, який підлягає експертизі, відповідають встановленим нормам та стандартам; функція стимулювання. Іншими словами, експертиза дає поштовх до реформаційних, інноваційних процесів в системі освіти як на макро-, так й на мікрорівні, які сприяють покращенню освітнього простору; функція виправдання витрат, яка з'ясовує ефективність та доцільність витрат засобів та ресурсів, які виділяються на освіту; репрезентативна функція, яка передбачає відкритість результатів експертизи. Згідно цієї функції, освітні заклади

повинні надати інформацію про своє функціонування зовнішнім сторонам. Ця функція сприяє відкриттю школи та системи освіти в цілому соціуму [188, 125, 1].

Таким чином, ми бачимо, що зарубіжні дослідники, на відміну від вітчизняних, виокремлюють дві функції експертизи в освіті, поряд з функціями керування та контролю, а саме функцію виправдання витрат та репрезентативну функцію, які, є на нашу думку, важливими, але українські науковці не приділять їм належної уваги.

Дослідники проблем експертизи в галузі освіти виокремлюють п’ять її основних об’єктів [177, с. 24]: національну систему освіти; освітні програми та їх проекти; освітні заклади; вчителів та викладачів; учнів та студентів. Варто зазначити, що вказана класифікація має умовний характер, оскільки, наприклад, поряд з першим об’єктом – національною системою освіти, можна також виокремити регіональні системи.

Залежно від об’єкта експертизи її предметом можуть виступати результати діяльності учасників освітнього процесу; співвідношення витрат та досягнень; успішність інноваційного розвитку тощо.

На основі теоретичного осмислення сутності експертизи та вивчення стану практики використання в освіті О. Касьянова запропонувала таку класифікацію освітньої експертизи [169, с. 193]: залежно від застосованого принципу – демократична, дитячо-доросла, психолого-педагогічна, дидактична; залежно від предмета – атестаційна, експертиза проекту, інновацій, експертиза освітнього процесу.

Одним з важливих предметів дослідження експертів в демократичній експертизі є ступінь спрямованості освітнього процесу на індивідуалізацію, особистісну зорієнтованість освіти, звертаючи увагу при цьому на забезпечення учням реальних можливостей вибору форм навчання, предмета, вчителя, програми, вибір теми і послідовності вивчення, виду і способу діяльності, опанування навчального матеріалу тощо. Дитячо-доросла експертиза має відмінності у процедурі проведення – до складу експертної групи мають обов'язково увійти діти, причому у кількості більшій, ніж дорослих експертів [157].

Психолого-педагогічна експертиза освітніх процесів і явищ, на думку її розробників, є інтегрованим міждисциплінарним багатофункціональним методом діагностичного дослідження об'єктів інноваційної освіти, що за своїми завданнями виходить за межі традиційного психодіагностичного обстеження [178].

Дидактична експертиза освітнього процесу забезпечує дослідження доцільності конструювання змісту, вибору форм, методів, способів організації і здійснення освітнього процесу, організації взаємодії його суб'єктів та виявлення тенденцій і факторів впливу на результативність освіти, навчання й виховання особистості [153].

Атестаційна експертиза освітнього закладу полягає, як ми вже зазначали раніше, у оцінюванні результатів освітнього процесу та якості кадрового ресурсу на відповідність освітнім стандартам [227, с. 14].

Основним призначенням експертизи проекту є винесення експертного висновку щодо його доцільності для освітньої практики, підтримка на всіх етапах реалізації та визначення перспектив розвитку і поширення отриманих внаслідок реалізації проекту результатів [151].

Експертиза інновацій в освіті передбачає наявність критеріального апарату для експертного оцінювання мотиваційної, змістової і процесуальної сторін педагогічних та освітніх інноваційних проектів [152].

Зупинимося на експертизі освітнього процесу. Мету експертизи освітнього процесу дослідники вбачають у виявленні результатів діяльності педагогічного колективу в будь-яких його ланках, що дасть змогу науково обгрунтувати зміст, форми й методи подальшої роботи педагогів та підвищенні ефективності управління освітнім процесом [191]. Науковці виокремлюють такі структурні, організаційні та змістовні елементи експертизи освітнього процесу [153]: навчальний план освітнього закладу; організація, методика та ефективність освітнього процесу; рівень реалізації стандартів освіти та освітніх програм; вивчення причин неуспішності учнів; вивчення та корекція індивідуальних якостей учнів; виховна робота у класах.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел, а також стан практики здійснення експертизи в галузі освіти дозволяє виокремити дві моделі експертизи діяльності освітніх закладів: 1) внутрішню експертизу (самоекспертизу) та 2) зовнішню (систематичне дослідження та оцінювання діяльності закладу освіти, освітнього процесу незалежними експертами). Зауважимо, що розгляду саме цих двох видів експертизи присвячена переважна більшість праць науковців Німеччини, Австрії та Швейцарії.

Основне призначення внутрішньої експертизи полягає у виокремленні труднощів і проблем, а також визначення шляхів їх розв'язання у діяльності освітнього закладу та/ або реалізації програми його розвитку. За результатами внутрішньої експертизи визначається потреба зовнішньої експертизи, призначення якої полягає у тому, щоб допомогти у розв'язанні виявлених проблем та аналізі проміжних результатів діяльності колективу, прогнозуванні подальшого розвитку [164].

Існують форми експертизи, основним джерелом інформації яких є тестування та інші види оцінок та ті, які базуються на статистичних даних [196, с. 63].

Не дивлячись на різні підходи до визначення сутності, функцій та класифікації експертизи в галузі освіти, незмінним залишається те, що для реалізації експертизи необхідна участь експерта, тобто фахівця, який є компетентним в питаннях, які підлягають експертизі.

У цьому контексті, на нашу думку, варто розглянути такі поняття як «компетенція» та «компетентність».

«Компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [154, с. 560]; як об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [148]; як загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню [233, с. 254].

Н. Бібик зазначає, що результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенцій передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [158, с. 409]. На думку О. Савченко, компетентність – це

інтегрована здатність особистості, яка набута у процесі навчання і яка охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, котрі можуть цілісно реалізовуватися на практиці [210]. Б. Гершунський вважає, що компетентність людини обумовлюється рівнем та якістю її освіти, досвідом та її особистісними властивостями, самовдосконаленням та творчим підходом до своєї справи [212, с. 10]. Компетенція є сферою відносин, які існують між знаннями та дією на практиці, а компетентність розуміється ним як володіння людиною певною компетенцією, включаючи власне ставлення до неї та до предмета діяльності, наголошує А. Хуторський [221]. Л. Хоружа визначає компетенцію як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [220].

Аналізуючи поняття «компетенція» та «компетентність», С. Сисоєва робить висновок, що компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання, а компетентність – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань [212, с. 11].

Британський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє специфічну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка містить вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення особливого виду, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним, на його думку, - означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня [207].

В німецькомовному, на відміну від вітчизняного, науковому просторі не існує диференціації понять «компетенція» та «компетентність». В німецькій мові слово «Kompetenz» означає одночасно поняття і «компетенція», і «компетентність», отже, науковці німецькомовних країн, зокрема Німеччини, ототожнюють ці поняття.

Найбільш точним тлумаченням цих понять в німецькомовних країнах є, на нашу думку, формулювання, запропоноване Ф. Вайнертом (F. Weinert). Ми

погоджуємося з думкою науковця, згідно якої компетенція / компетентність – це когнітивні вміння й навички, якими володіє індивідуум або яких він навчився для вирішення певних проблем, а також пов'язані з цим мотиваційна, обдумана наперед соціальна готовність та здібність до успішного та відповідального вирішення проблем.

Ф. Вайнерт (F. Weinert) розглядає компетентність з різних позицій [144, с. 25]: компетентність як загальна інтелектуальна здібність людини справлятися в різних ситуаціях із амбіційними завданнями; компетентність як знання, навички, стратегії, вміння або певні специфічні здібності; компетентність як передумова подолання претензійних завдань; діяльнісна компетентність, яка охоплює вищезазначені компетентності та кожного разу приєднує потреби та завдання певної сфери, наприклад, професії; метакомпетентність як знання, стратегії або мотивація, які полегшують роботу та використання компетентності в різних сферах діяльності; ключова компетентність, тобто компетентність у функціональному розумінні, яка не змінюється під впливом ситуацій і поставлених завдань.

На думку німецького науковця Е. Кліме (E. Klieme), компетенція являє собою зв'язок між знанням та вмінням і розглядається як спроможність до подолання різних ситуацій [86, с. 13].

Отже, ми погоджуємося з науковцями в тому, що під компетентністю можно розуміти знання, вміння та навички, інтелектуальні здібності або особистісну характеристику людини, а також досвід, які дозволяють ефективно діяти в різних ситуаціях та вирішувати певні проблеми.

Зазначимо, що проблема формування та оцінки компетенцій експерта у вітчизняному науковому середовищі не є новою [195, с. 34]. У наукових виданнях та в освітянській пресі науковці та педагоги-практики розглядали проблеми підготовки методистів-експертів, а саме фахівців з питань оцінки результатів освітніх процесів, які б могли на запрошення керівників шкіл здійснювати науково обґрунтовану оцінку діяльності педагогічного колективу і надавати допомогу з удосконалення певних ланок освітнього процесу [191, с. 20]. Було запропоновано створення спеціальних експертних служб [159, с. 67]. Сучасна структура управління

освітою містить регіональні експертні ради та лабораторії, атестаційні експертні групи [150, с. 115].

У визначеннях науковців ми можемо зустріти різні трактування статусу експерта: «кваліфікований спеціаліст з визначеної галузі, який залучається до дослідження, консультування, вироблення суджень, висновків, пропозицій, проведення експертизи» [208, с. 398], «дослідник, який володіє експертною методологією і має відповідні здібності» [147, с. 182], «людина, яка за роки навчання і практики навчилась ефективно вирішувати завдання в конкретній предметній галузі» [181, с. 151]; знаюча компетентна особа, яка запрошується у разі спірних чи важких випадків [224, с. 30].

На думку Ю. Сидельникова, експертом називають фахівця, який має практичний досвід й: володіє об'єктивними та повними відомостями про особливості та властивості зовнішнього об'єкта й дає рекомендації відносно кращих варіантів управлінських рішень, які стосуються цього об'єкта; має права та обов'язки й несе відповідальність за своє експертне рішення певними нормативними документами; залучений до процесу прийняття рішень, виконуючи спеціальну рольову функцію та поставлений перед завданням їхнього наукового обґрунтування; висловлює думки стосовно питання з галузі своїх спеціальних знань та практичного досвіду, поставленого перед ним якоюсь особою, незалежно від зовнішнього впливу та власної вигоди [211].

С. Перінов визначає експерта як висококваліфікованого фахівця в певній галузі, який володіє знаннями та досвідом, отриманими в результаті навчання і практичної діяльності, а також експертними технологіями та який залучається замовником експертизи для консультування, критичного розгляду певних предметів, їх дослідження, винесення обгрунтованих рішень та пропозицій, підготовки висновку з метою ефективного рішення завдань в цій галузі [190].

Експерт в освіті – це досвідчений фахівець, який може об’єктивно оцінити різні компоненти освітньої діяльності, проектувати та прогнозувати її розвиток, оскільки оцінка окремого педагогічного аспекту чи комплексної діяльності закладів освіти є важливою лише з точки зору перспективи її розвитку, вважає О. Боднар [149, с. 35].

Науковці приділяють значну увагу основним характеристикам експерта, серед яких, на їхню думку, повинні бути [172, с. 16]: компетентність; креативність, розвинені творчі здібності, які дозволяють аналізувати проблемні ситуації та знаходити шляхи розв’язання протиріч; відсутність схильності до конформізму, сприйняттю думки більшості; наукова об’єктивність; аналітичність, широта та конструктивність мислення; позитивне ставлення до інновацій, відсутність консерватизму, тобто прагнення дотримуватися обраної позиції.

На основі вибору різних параметрів дослідниками були запропоновані вимоги до експертів, зокрема, [147, с. 103]: креативність – здатність вирішувати творчі завдання, метод вирішення яких повністю або частково невідомий; евристичність – здатність бачити або створювати неочевидні проблеми; інтуїція – здатність робити висновки про досліджуваний об'єкт без усвідомлення шляху руху думки до такого висновку; предикаторність – здатність передбачати або відчувати майбутній стан досліджуваного об'єкта; незалежність – здатність протистояти упередженням і масовим думкам, мати власну точку зору; всебічність – здатність бачити проблему з різних точок зору. На думку Е. Райхмана та Р. Азгальдова, якість експерта визначається чотирма групами характеристик, до яких відносяться: компетентність, зацікавленість у результатах експертизи, діловитість і неупередженість [146, с. 144].

С. Братченко пропонує перелік вимог до експерта, який об'єднує основні характеристики «ідеального» експерта у п'ять груп [151, с. 116–119]. До першої відносяться особисті якості, а саме критичність та евристичність; готовність до відкриття та роботі у нових для себе ситуаціях; толерантність; здатність до децентрації; бачення ситуації з різних точок зору; спостережливість та сприйнятливість; інтуїція; тактовність, незалежність, принциповість; здатність не піддаватися тиску інших людей. До другої групи автор зарахував комунікативну компетентність, яка містить здатність налагоджувати контакт, адекватно висловлювати власну позицію, комунікативну гнучкість та конструктивність, готовність вирішувати міжособистісні проблеми. Третя група розглядається як методологічна та методична грамотність, до якої відносяться: знання методології експертування, здатність підбирати, модифікувати та розвивати методи досліджень з

урахуванням конкретних завдань та умов експертизи, здатність проводити експертне дослідження. У четверту групу виокремлена професійна підготовка, яка передбачає наявність у експерта відповідної фахової освіти, знання актуальної педагогічної реальності, основних сучасних підходів, тенденцій та інновацій в галузі освіти, психологічної грамотності, знання основних підходів до експертизи в освіті та практики їх використання, знання правових основ та законів, які стосуються проведення експертизи в освіті. «Ідеальний» експерт повинен мати практичний досвід, а саме досвід роботи в галузі освіти, досвід проведення реальних психолого-педагогічних досліджень, використання гуманітарних методів, досвід участі в експертизах в гуманітарній сфері.

Не дивлячись на таку послідовність основних характеристик експерта, вважаємо, що експерт повинен, насамперед, мати професійну підготовку, знати методологію ескпертування, вміти проводити експертне дослідження, мати практичний досвід в галузі освіти та здійснення експертизи, і, вже в другу чергу, мати відповідні особисті якості та комунікативну компетентність.

Вірогідність об'єктивної оцінки безпосередньо залежить від експертного знання, яке зумовлене компетенціями особи, залученої до експертизи. При цьому компетентність експерта повинна розповсюджуватися як на об'єкт оцінки якості (професійна компетентність), так й на методологію оцінки (кваліметрична компетентність).

Професійна компетентність експерта, як фахівця певної галузі, полягає у володінні теорією дослідження проблеми (об'єкта), яка підлягає експертизі. Вона стосується предметної професійної діяльності експерта, тобто навчання, виховання, технології, дидактики, управління тощо [179, с. 7–8].

Кваліметрична компетентність забезпечує чітке розуміння фахівцем експертних методів оцінки, вміння використовувати різні типи оцінювальних шкал, розрізняючи при цьому достатньо велику кількість їхніх градацій [146]. Кваліметрична компетентність передбачає професійне знання фахівцем принципів організації та проведення експертиз, методів отримання, аналізу та обробки експертної інформації, аналізу результатів експертизи [180, с. 8].

Експерт повинен вміти здійснювати не лише аналіз реальної педагогічної діяльності, що реалізується в умовах конкретної освітньої установи, але й аналізувати діяльність щодо управління всіма освітніми процесами в цій установі, в тому числі технології проектування та планування змін. Крім того, експерт повинен бути в курсі сучасних тенденцій розвитку освіти. Таким чином, він повинен володіти всіма основними поняттями, які дозволяють описувати та пояснювати механізми існування освіти як системи, тобто процесуально, структурно та функціонально, а також здійснювати рефлексію своєї експертної діяльності та її наслідків для інноваційного процесу в даній освітній установі, зауважує Д. Іванов [164].

О. Касьянова наголошує, що експертизу мають проводити особа чи група осіб, котрі [166, с. 88]: компетентні в методології досліджень, інших техніках аналізу інформації в досліджуваній галузі; розуміють соціальний контекст і сутність об'єкта експертизи; уміють підтримувати стосунки і співпрацювати з особами та групами осіб, що беруть участь в експертизі; володіють концептуальною схемою для інтеграції згаданих вище характеристик.

Науковець виокремлює такі класи завдань, що вирішуються експертом: діагностика – визначення причин недоліків у роботі педагогічної системи та вироблення рекомендацій щодо їх усунення; класифікація – побудова ієрархії концепцій або об’єктів, визначення місця заданого об'єкта або концепції в цій ієрархії; прогнозування – передбачення поведінки педагогічної або будь-якої іншої системи на основі даних про її поточний стан; планування – побудова плану (програми) дій щодо вирішення будь-якого завдання; управління – контроль за станом складної системи прийняття оперативних рішень щодо її зміни [165].

Дослідження показало, що зарубіжні науковці, зокрема, німецькомовні, не дають визначення поняття експерт та експерт з освіти. Вони розглядають ці поняття в контексті тих компетенцій, якими повинна володіти особа, що здійснює експертизу. Отже, експерт повинен володіти насамперед методичними компетенціями, які передбачають знання основних характеристик та планування соціологічного дослідження, збір даних, знання статистики, обробки та

інтерпретації даних та організації проекту. Експерт повинен мати також предметні, організаційні, соціальні, а також особистісні компетенції. Значна увага приділяється досвіду проведення експертизи [44].

Експерт в галузі освіти, вважають дослідники німецькомовних країн, повинен знати актуальні питання освітньої політики як на національному, так й на міжнародному рівні, розуміти експертизу як соціологічний метод, знати критерії якості освітньої установи та освітнього процесу. Крім того, експерт з освіти повинен мати організаційні та комунікативні здібності, здатність працювати в команді, а також свободу дій [51, с. 23, 119, с. 186].

Таким чином, у процесі дослідження визначено базові поняття дослідження, до яких відносяться «експертиза», «експертиза в галузі освіти», «експерт», «експерт з освіти». Здійснено порівняльний аналіз понять «експертиза» та «експертиза в галузі освіти» в україномовному та німецькомовному науковому просторі. Показано, що в українському науковому просторі поняття «експертиза» розглядається як метод дослідження експертом справ, питань у тій чи іншій галузі знань (С. Гончаренко); дослідження та розв'язання проблемних ситуацій компетентними фахівцями, що мають спеціальні знання із певних питань, шляхом вибору найбільш аргументованих рішень (К. Позаченюк); цілісна науково-пізнавальна кваліфікаційна процедура, що передбачає комплексне констатуюче вивчення явища, процесу, умов існування чи перебігу явищ, що обираються предметом експертизи (І. Маноха). Експертиза в освіті тлумачиться науковцями як сукупність процедур, необхідних для дослідження й оцінки компонентів системи освіти з метою отримання професійного висновку про її стан і можливості та прогнозування подальшого розвитку (О. Касьянова); діяльність, спрямовану на визначення оцінки, що ґрунтується на спеціальних дослідженнях і містить мотивовані висновки щодо об’єкту освітньої діяльності (М. Соловей).

Поняття «експерт» трактується вченими як висококваліфікований фахівець в певній галузі діяльності, який володіє необхідними знаннями, досвідом, а також експертними технологіями та який залучається замовником експертизи для підготовки висновку з метою ефективного вирішення завдань в цій галузі (І. Чечель,

Т. Новікова, С. Перінов). Експертом з освіти в українському науковому просторі вважають досвідченого фахівця, який може об'єктивно оцінити різні компоненти освітньої діяльності, проектувати та прогнозувати її розвиток (О. Боднар, О. Касьянова).

Уточнено зміст поняття «експертиза» («Evaluation») в німецькомовному науковому просторі, яке тлумачиться як систематичні емпіричні дослідження та оцінювання предмету експертизи (програм, заходів, установ, технік, методів, продукції, осіб, цілей, планування, ефективності) з метою покращення його якості (В. Бейвл (W. Beywl)); комплексне оцінювання предмету експертизи з метою вироблення подальших рішень щодо покращення його якості (Г. Альтріхтер (H. Altrichter), К. Бурен (C. Buhren)); процес, під час якого на основі визначених критеріїв систематично досліджується та оцінюється установи або заходи з метою винесення обгрунтованого висновку (Е. Кліме (E. Klieme)). Поняття «експертиза в галузі освіти» («Bildungsevaluation») трактується як систематичне та об'єктивне оцінювання результату, дії, впливу і / або ефективності / рентабельності освітніх та інших процесів, проектів, програм, установ, стратегій тощо, яке здійснюється з метою покращення та має дорадчу функцію (Р. Штокманн (R. Stockmann)).

Виявлено, що науковці німецькомовних країн не дають визначень понять «експерт» та «експерт з освіти», а розглядають ці поняття в контексті тих компетенцій, якими повинна володіти особа, що здійснюватиме експертизу або експертизу в галузі освіти, а саме методичних (планування емпіричного соціологічного дослідження, збір, обробка, оцінювання інформації, статистичні знання, організація проектів), предметних та організаційних (знання актуальних питань розвитку освіти, знання критеріїв якості освітнього процесу та освітньої установи, знання правових основ та законів управління в галузі освіти), соціальних та особистісних компетенцій (здатність налагоджувати контакт, працювати в команді, вирішувати проблеми, критичність, емпатія, саморефлексія).

Проаналізовано функції експертизи в освіті (управління, сертифікації та акредитації, стимулювання, виправдання витрат та репрезентативна) і розкрито їх зміст. У процесі дослідження виокремлено вимоги до експертів, а саме

комунікативна компетентність, методологічна та методична грамотність, високий рівень професійної компетентності, практичний досвід та необхідні особисті якості. Проаналізовано класи завдань, що вирішуються експертом (діагностика, класифікація, прогнозування, планування, управління).

1.2. Проблема підготовки експертів з освіти у педагогічній теорії

Розглянуті характеристики, якості та компетенції експерта з освіти свідчать про надзвичайно високі вимоги до осіб, які здійснюють експертизу, що породжує проблему підготовки, відбору експертів та об'єктивної оцінки їхніх функціональних можливостей та професійних якостей.

Експерти з освіти відносяться до категорії висококваліфікованих фахівців, процес підготовки яких є достатньо складним [108, с. 31].

Висвітлюючи проблему підготовки експертів з освіти, вітчизняні та зарубіжні науковці підкреслюють, що така підготовка повинна базуватися на компетентісному, конструктивістському та андрагогічному підходах. Реалізація компетентістного підходу пов'язана з феноменом компетенцій, а також з формуванням професійної компетенції експерта в галузі освіти.

Дослідниками виокремлено компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти, яка містить три групи компетентностей, а саме ключові, загальні і спеціалізовані компетентності [209, с. 18] (рис. 1).

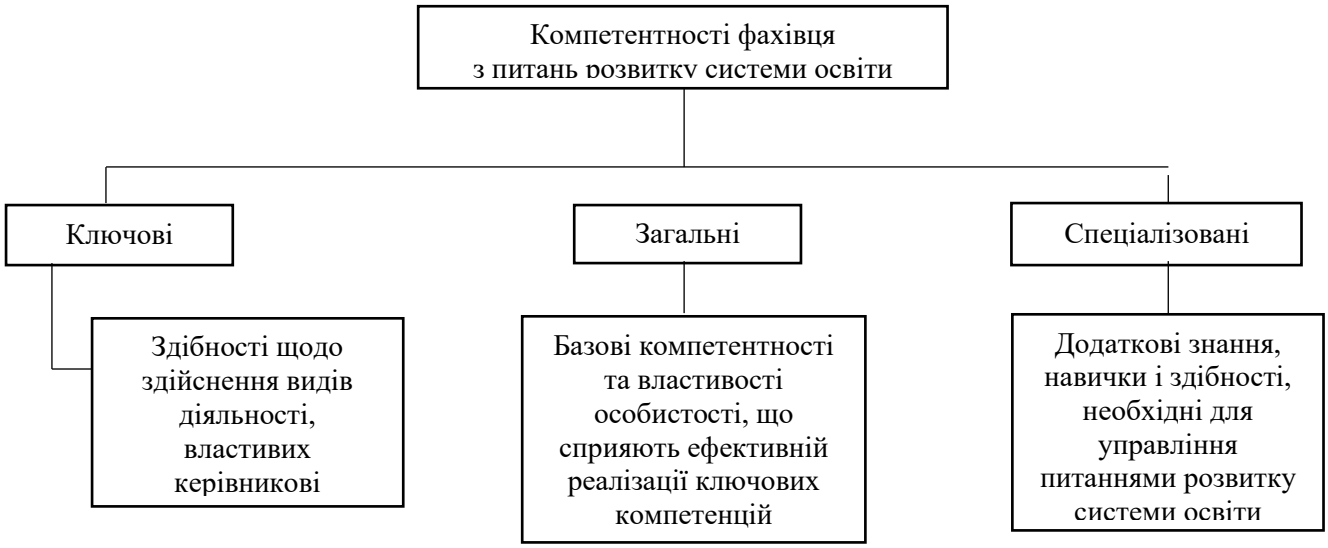

Рис. 1. Компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти

Згідно виокремлених компетентностей ключові компетентності описують здатність здійснювати види діяльності, характерні для керівника. До цих компетентностей відносяться здатність до аналізу, організації та планування в галузі управління розвитком системи освіти; володіння технологіями управління людськими ресурсами; вміння знаходити і приймати організаційні управлінські рішення; здатність керувати в кризових ситуаціях; вміння й готовність формувати команду для вирішення поставлених завдань; вміння розробляти системи стратегічного, поточного та оперативного контролю; володіння принципами і сучасними методами управління операціями в різних сферах діяльності.

Під загальними компетентностями дослідники розуміють базові компетенції та якості особистості, які сприяють ефективній реалізації ключових компетенцій, тобто вміння встановлювати і підтримувати відносини з колегами та підлеглими; особистісні властивості, а саме вміння схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, виділяючи істотні сторони ситуації; схильність до навчання і відкритість новому; вміння виділяти ціле і бачити зв’язки між його частинами; уміння приймати рішення, виходячи з реальних обставин; здатність бути незалежним від соціальних стандартів і від страху оцінки; здатність йти на виправданий ризик і діяти в критичних ситуаціях; здатність брати на себе відповідальність, зберігаючи присутність волі та духу; здатність покладатися на інших людей і делегувати повноваження.

Значна увага при підготовці експертів з освіти приділяється також набуттю спеціалізованих компетентностей. Серед спеціалізованих компетенцій ми можемо назвати володіння сучасними методами діагностики, аналізу і вирішення проблем у галузі розвитку системи освіти, а також методами прийняття рішень та їх реалізації на практиці; вміння систематизувати і узагальнювати інформацію, готувати пропозиції щодо вдосконалення управління розвитком системи освіти; здатність висувати інноваційні ідеї та нестандартні підходи до їх реалізації, а також здатність до кооперації в рамках міждисциплінарних проектів та роботи в суміжних сферах [209, с. 18].

Окремі науковці наголошують на тому, що підготовка експертів з освіти повинна бути спрямована на формування та розвиток спеціальних компетенцій, що визначаються обсягом тих завдань, які він вирішує залежно від видів діяльності, а саме інформаційно-аналітичної, дослідницької, проектувальної, організаційно-управлінської та педагогічної [225, с. 106].

Зокрема, для здійснення інформаційно-аналітичної діяльності експерту в галузі освіти необхідні вміння збирати інформацію щодо об’єкта експертної діяльності, здійснювати її аналіз та синтез, а також оцінювати ефективність можливих рішень та альтернатив, проектів, результатів діяльності різних об’єктів. При здійсненні дослідницької діяльності експерт повинен мати здібності щодо критичного аналізу проблемної ситуації, розробки рекомендацій та прийняттю оптимальних рішень, адекватних конкретній проблемній ситуації. В проектувальній діяльності експерт повинен бути здатним до цілепокладання, тактичного (ситуативного) і стратегічного проектування процесів розвитку освіти; володіти методологією та методиками розробки проектів, програм спільної діяльності та планів діяльності. Організаційно-управлінська діяльність передбачає вміння експерта керувати проектами на етапі їх планування та підготовки, координувати процес реалізації проекту, мотивувати персонал до участі в інноваційних освітніх процесах. У педагогічній діяльності експерт повинен вміти проектувати та організовувати різні навчальні, розвиваючі та діагностичні заходи, спрямовані на виявлення та усвідомлення актуальних проблем розвитку освіти, а також розробляти проекти можливих змін [228].

Крім того, для експерта з освіти важливими є особисті якості, зокрема, він повинен бути стійким до стресу, відкритим до нового та до інших людей; знаходитися в партнерській позиції; бути толерантним до іншої точки зору, здатним працювати в ситуації невизначеності.

Науковці наголошують також на тому, що експерт повинен знати актуальні питання державної політики в галузі освіти, зміст та цільову спрямованість інноваційних проектів, що реалізуються в сфері своєї професійної діяльності (в дошкільній, загальній середній, професійній або вищій освіті, економіці освіти тощо), а також володіти технологіями самого процесу експертизи, консультування, діагностування проблем розвитку установ освіти, проектної діяльності [229, с. 84].

Саме цим й визначаються підходи щодо вибору напрямів підготовки та розробки спеціальних програм підготовки експертів з освіти [206, с. 94].

С. Кучер пропонує структуру компетентності експерта, яка складається із декількох змістовних компонентів, а саме когнітивного, діяльнісно-поведінкового та мотиваційно-ціннісного [174, с. 52–53]. Розкриємо їх зміст.

Когнітивний компонент експертної компетентності утворюють знання щодо особливостей, переваг та недоліків різних підходів до експертизи, закономірностей, правил та способів її організації та здійснення, в тому числі комунікації з іншими учасниками експертизи.

Діяльнісно-поведінковий компонент експертної компетенції, на думку науковця, грунтується на визнанні того, що знання без втілення в конкретних діях, вміннях та навичках залишаються марними. Суб’єкт експертизи повинен не тільки знати, що робити, а й обов’язково мати довід того, як це робити ефективно в різних ситуаціях.

Мотиваційно-ціннісний компонент містить передусім зацікавленість у своїй роботі, а також позитивне відношення до засвоєння нових знань (готовність до навчання) та професійно-особистісному розвитку осіб, з якими суб’єкт експертизи взаємодіє в ході та за результатами своєї роботи.

Отже, можемо зробити висновок, що експерт з освіти повинен володіти ключовими, загальними та спеціалізованими компетенціями, але підготовка

експерта повинна бути спрямована на формування саме спеціальних компетенцій, які необхідні для управління питаннями розвитку освіти.

Зарубіжні дослідники, зокрема німецькомовних країн, вважають, що для професійної експертної діяльності експерту з освіти необхідним є володіння когнітивними, методичними, організаційними, предметними, соціальними, особистісними компетенціями, а також компетенціями щодо практики проведення експертизи (рис. 2). Зазначимо, що вищевказані компетенції розроблені згідно стандартів експертизи, а саме стандартів точності, корисності, реалістичності та коректності [73, с. 8].

Рис. 2. Компетенції експерта в галузі освіти в німецькомовних країнах ЄС

Передумовою професійності експерта, на думку німецьких, австрійських та швейцарських вчених, є знання основних понять та визначень, а саме визначень понять експертиза та експертне дослідження, ознак, видів, цілей, функцій експертизи, завдань експерта, тенденцій розвитку експертизи, теоретичних та методологічних підходів, моделей та стандартів експертизи [44, с. 10].

Під методичними компетенціями розуміють використання відповідних методів та інструментів збору та оцінювання даних та управління ресурсами експертизи. До

методичних компетенцій дослідники відносять знання основних характеристик емпіричного соціологічного дослідження, а також вміння планувати проведення такого дослідження, збір інформації, статистичні знання, обробку, оцінювання та інтерпретацію даних, а також організацію проектів [44, с. 6].

Організаційні та предметні компетенції передбачають знання актуальних питань розвитку освіти як на національному, так й на міжнародному рівнях, знання критеріїв якості освітнього процесу та освітньої установи, а також знання правових основ та законів, які стосуються управління в галузі освіти [119, с. 185].

Для здійснення експертизи, на думку дослідників, необхідна також наявність соціальних та особистісних компетенцій, до яких відносять здатність налагоджувати контакт з людьми, здатність слухати та чути, здатність працювати в команді, критичність, емпатію, здатність вирішувати проблеми та конфлікти, саморефлексію, а також дотримання етичних принципів [73, с. 11].

Крім того, компетенції, набуті в процесі підготовки, повинні бути реалізовані під час практичного досвіду проведення експертизи на всіх етапах, зокрема, плануванні, проведенні, презентації результатів, а також контролю отриманих результатів [73, с. 10].

Отже, ми бачимо, що для повноцінної реалізації свого потенціалу компетентний експерт у галузі освіти повинен володіти широким спектром компетенцій.

Не дивлячись на різну класифікацію компетентностей, зарубіжні та вітчизняні науковці єдині в тому, що експерту з освіти для здійснення експертної діяльності необхідні знання щодо особливостей, переваг та недоліків різних підходів до експертизи, видів, цілей, функцій експертизи, завдань експерта; вміння збирати, систематизувати, узагальнювати, оцінювати, аналізувати та представляти інформацію для прийняття рішень щодо проблем, пов’язаних з розвитком освіти; вміння організовувати проекти; знання актуальних питань розвитку освіти як на національному, так й на міжнародному рівнях, знання критеріїв якості освітнього процесу та освітньої установи, правових основ та законів, які стосуються управління

в галузі освіти. Крім того, експерт повинен мати соціальні та особистісні компетенції, як дають змогу здійснювати експертну діяльність.

Разом з тим, під час дослідження нами виявлено деякі відмінності у вимогах німецьких, австрійських та швейцарських вчених до експертів з освіти. Зокрема, науковці німецькомових країн вважають, що експерт повинен розуміти експертизу як емпіричне соціологічне дослідження, знати характеристики такого дослідження та вміти планувати його проведення. Крім того, експерт повинен знати статистичні методи обробки інформації, про що вітчизняні науковці не згадують у своїх дослідженнях, та стандарти експертизи, які в Україні ще не розроблені.

Крім компетентісного підходу, підготовка експертів з освіти повинна базуватися й на конструктивістському підході, згідно якого навчання є [126]:

- активним процесом, при цьому необхідними передумовами є мотивація, зацікавленість та емоційна участь тих, хто навчається;
- конструктивним процесом, під час якого нові знання інтерпретують на основі індивідуального досвіду та інтегрують їх у вже існуючу систему знань;
- емоційним процесом, в ході якого емоційна участь в процесі навчання покращує успішність;
- самокерованим процесом, тобто ті, хто навчаються, самі приймають рішення, як і в якій мірі вони розглядатимуть зміст навчання;
- соціальним процесом, який передбачає взаємодію тих, хто навчається.

Оскільки підготовка експертів в галузі освіти здійснюється як додаткова професійна освіта і спрямована на дорослих людей, вітчизняні та зарубіжні науковці підкреслюють, що така підготовка повинна базуватися й на андрагогічному підході, який передбачає дотримання певних принципів, а саме самостійності, спільної діяльності, опори на власний досвід тих, хто навчається, індивідуалізації, контекстності навчання, усвідомленості, розвитку освітніх потреб [126, 173]. Розкриємо зміст вищезазначених принципів.

Принцип самостійності означає надання тим, хто навчається, можливостей для самостійної організації та здійснення процесу свого навчання. Принцип спільної діяльності надає певні критерії вибору організаційних форм, методів та засобів

навчання, а також створює одночасно умови для взаємодії. Принцип опори на власний досвід тих, хто навчається, забезпечує особистісно-орієнтований характер освітнього процесу за рахунок актуалізації власного досвіду тих, хто навчається. Принцип індивідуалізації передбачає індивідуальну програму навчання, яка спрямована на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається [173, 163].

Відповідно до принципу контекстності навчання спрямоване на конкретні, важливі для тих, хто навчається, цілі, орієнтоване на виконання ним відповідних соціальних ролей та удосконалення особистості, та будується із урахуванням професійної й соціальної діяльності тих, хто навчається та факторів (умов), в яких вона здійснюється. Розглянутий принцип передбачає проблемність змісту навчання, активність тих, хто навчається, задає загальну логіку поетапної еволюції навчальної діяльності в професійну та передбачає негайне застосування на практиці набутих тими, хто навчається, знань, вмінь, навичок, якостей. Це досягається завдяки модульній організації освітнього процесу, яка ґрунтується на ідеї повторюваності навчальних дій тих, хто навчається, в межах окремого освітнього циклу (циклічності навчальної та професійної діяльності) з одночасним створенням умов для індивідуального розвитку (підвищення кваліфікації) в певній діяльності протягом низки освітніх циклів [173, с. 14].

Принцип усвідомленості означає усвідомлення, осмислення учасниками освітнього процесу всіх параметрів процесу навчання та своїх дій щодо організації процесу навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб передбачає виникнення в результаті навчання у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, які розглядаються як необхідна умова формування індивідуальної програми безперервної освіти впродовж всього життя [163].

На основі цих принципів розглянемо освітній цикл. Під освітнім циклом, згідно Д. Кольб (D. Kolb), розуміють відносно завершений, самостійний фрагмент

освітнього процесу, який ґрунтується на суб'єктивному досвіді слухачів та включає чотири стадії [28, с. 235]:

- отримання і (або) актуалізація емпіричного досвіду – актуалізація минулого життєвого та професійного досвіду, збір даних в ході демонстрації культурних зразків діяльності, «проживання» навчальної або професійної ситуації;
- рефлексивний аналіз змісту отриманого досвіду – аналіз смислів та значень зібраних даних, зіставлення їх зі змістом раніше набутого досвіду;
- теоретична систематизація результатів спостережень та рефлексії – визначення обґрунтувань (принципів) класифікації явищ, які спостерігають, та зв'язків між ними, підведення їх під правило, висування пояснювальних гіпотез та ідей, моделювання та конструювання;
- перевірка сформованих концепцій, висунутих ідей та гіпотез на практиці (рис. 3).

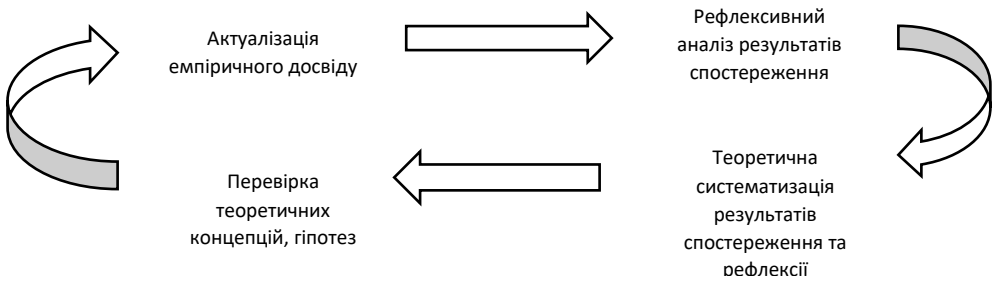

Рис. 3. Освітній цикл як структурна одиниця освітнього процесу (за Д.Кольбом)

Найбільш розповсюджений підхід щодо підготовки експертів з освіти ґрунтується на моделі підготовки експертів на базі діючої системи інститутів післядипломної педагогічної освіти та спирається на традиційні форми підготовки [202, с. 90].

С. Кучер розглядає підготовку експертів як перетворення власного професійного досвіду тих, хто навчається, вбудоване в загальну функціональну модель за допомогою зв'язків чотирьох типів [173, с. 26]: вхід (власний професійний та життєвий досвід учасників освітнього процесу як інформаційний об'єкт, який підлягає функціональному перетворенню); вихід (перетворений власний досвід

учасників освітнього процесу); управління (теоретичні уявлення та нормативні вимоги, які впливають на процес перетворення шляхом обмежень та/або розпоряджень); механізм виконання (кадрові, матеріальні та інші ресурси для здійснення процесу перетворення).

Друга модель передбачає підготовку експертів з освіти шляхом спеціально організованої системи навчальних семінарів, які мають разовий характер та не мають жорсткої інституційної прив'язки [190]. О. Боднар підкреслює, що для підготовки експертів варто створити постійно діючі семінари, майстер-класи з експертного оцінювання, Школи експертів, віртуальні спільноти експертів-методистів, експертів-управлінців, спецкурси, вебінари тощо [149, с. 15].

Науковці Німеччини, Австрії та Швейцарії пропонують також дві моделі підготовки експертів в галузі освіти. Сутність першої моделі полягає у отриманні додаткової професійної освіти в університеті або Педагогічному інституті за магістерською освітньою програмою [16, 27] або за освітньої програмою з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації.

Друга модель передбачає підготовку експертів з числа досвідчених педагогів шляхом системи семінарів, майстер-класів, конференцій, які проводяться з певною періодичністю (2—3 рази на рік) на базі установ, які супроводжують процес розвитку освіти, наприклад, інститутів забезпечення якості школи та дослідження освіти, агенцій із забезпечення якості [119].

Аналізуючи вищеназвані моделі підготовки експертів з освіти, науковці сформулювали найбільш загальні, рамкові вимоги щодо підготовки експертів, які забезпечують її функціонування [189, с. 5], а саме:

- максимальне використання для підготовки експертів з освіти потенціалу існуючих освітніх структур;
- розробка спеціального змісту освіти для підготовки експертів, який враховує конкретні напрями діяльності експертів та функції, які вони реалізують як пріоритети;

- використання різних форм та методів експертизи в процесі підготовки з метою активізації навчання, які забезпечують не лише оволодіння технологіями та методами експертизи, а й які формують експертну позицію у тих, хто навчається;
- включення діяльності щодо підготовки експертів з освіти як підсистеми, в більш широку систему забезпечення тих процесів розвитку освіти, які повинні забезпечувати експерти;
- періодичне (щорічне) коригування завдань та змісту підготовки експертів.

Оскільки підготовка експертів здійснюється в основному як додаткова професійна освіта, слід звернути увагу на те, що дорослі люди в силу віку, досягнутого соціального та професійного статусу та ряду інших особливостей значно відрізняються від інших категорій осіб, які навчаються [174, с. 49]: фізіологічною, психологічною та соціальною зрілістю, достатньо сформованими моральними уявленнями та відповідними способами (стереотипними формами) поведінки; значним особистим життєвим досвідом (побутовим, професійним, соціальним) та тенденцією опиратися на цей досвід під час навчання; прагматично орієнтованою мотивацією до навчання, яка породжує критичне відношення до запропонованих змісту та методів навчання; прагнення до самостійності та самоврядуванню в процесі навчання, участі в виборі змісту освіти, як правило з точки зору цілей, пріоритетів, актуальних завдань своєї основної професійної діяльності (займаної посади); наявністю різних зовнішніх та внутрішніх обмежень для отримання освіти (фінансових, часових, сімейних, професійних).

Розглянуті вище специфічні особливості тих, хто навчається, в системі додаткової професійної освіти свідчать про те, що дана категорія слухачів не є лише носієм певного досвіду, який підлягає перетворенню силами професорсько-викладацького складу установи додаткової професійної освіти [174, с. 49]. Слухачів варто розглядати як повноправних учасників протягом всього освітнього процесу, включаючи етапи визначення освітніх цілей, формування (відбору) навчального змісту, вибору організаційних форм, методів та засобів навчання.

Важливого значення при підготовці експертів з освіти набуває індивідуалізація цієї підготовки, оскільки кожний експерт є унікальним фахівцем у своїй галузі, а

тому потребує, як правило, лише набуття певних компетенцій, необхідних для здійснення експертної та консультативної діяльності.

На думку вчених, експертна підготовка має здійснюватися на основі базових програм підготовки, а саме [234]: поглиблених програм для підготовки та підвищення кваліфікації власне експертів та освітніх програм для осіб, залучених до прийняття рішення щодо проведення та призначення експертиз.

При розробці поглиблених програм підготовки та підвищення кваліфікації експертів в галузі освіти варто брати до уваги, що особи, які починають працювати експертами, вже мають професійну кваліфікацію в певній галузі знань, тому їх потрібно ознайомити з методологією науки, методологією експертної діяльності та специфікою «експертного мислення», глобальними тенденціями щодо розширення міждисциплінарних зв'язків тощо. Освітні програми для осіб, залучених до прийняття рішення щодо проведення та призначення експертиз, повинні бути спрямовані на розкриття можливостей та обмежень експертних досліджень при вирішенні актуальних проблем сучасного суспільства. Потенційні замовники експертиз мають усвідомлювати її можливості, достатньо повно і адекватно розуміти її завдання [198, с. 89].

Основними завданнями програми підготовки експертів в галузі, наприклад, загальної середньої освіти, на думку В. Ясвіна, є такі [236]: формування цілісної системи цінностей, змістів та пріоритетів сучасної загальної середньої освіти; розвиток уявлень про вплив системи загальної середньої освіти на результати навчання; формування чітких уявлень про зміст та функції усіх компонентів системи загальної середньої освіти; навчання технологіям експертизи, проектування та оптимізації системи загальної середньої освіти.

Важливого значення при розробці програм набуває формування змісту підготовки експертів з освіти.

Розглядаючи проблему підготовки магістрів до експертизи діяльності освітнього закладу, М. Соловей пропонує структуру змісту програми, яка містить такі компоненти: цільовий, теоретичний, організаційно-методичний та діяльнісний: (табл. 1) [215, с. 208].

М. Соловей вважає за необхідне під час підготовки експертів з освіти розглядати такі основні питання як теоретичні основи експертизи в освіті; методика отримання експертної інформації; методи експертних оцінок; організаційно-методичні засади експертизи освітнього закладу; експертиза управління освітнім закладом; експертиза кадрової політики; експертиза організації освітнього процесу; експертиза ефективності освітнього процесу; експертиза організації роботи щодо соціального захисту, збереження та зміцнення здоров'я учнів та працівників закладу; експертиза матеріально-технічної та навчально-методичної бази.

Таблиця 1

Зміст програми підготовки до експертизи діяльності освітнього закладу

Назва компоненту	**Функційне призначення**	**Зміст компоненту**
Цільовий	Цілепокладання учасників освітнього процесу	Розвиток експертної компетентності майбутніх менеджерів освіти, яка являє собою єдність когнітивної, діяльнісної і мотиваційно-ціннісної складових особистості
Теоретичний	Формування (відбір) навчального матеріалу	Теоретичні основи експертизи, методологія і методи експертизи, експертні оцінки, кваліметрія, спеціальні програми експертизи, оціночні карти, зразки експертної діяльності
Організаційно-методичний	Формування умінь і навичок експертизи	Інструментарій і методи експертизи, які дозволяють здійснювати ефективне навчання
Діяльнісний	Технологія проведення експертизи	Етапи, проведення, підбір експертів, складання узагальнюючих документів

Джерело: Соловей М. В. Підготовка магістрів до експертизи діяльності навчального закладу / М. В. Соловей // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 207–209 [215].

О. Боднар, аналізуючи проблему підготовки експертів з освіти, наголошує, що для підготовки методистів-експертів та формування у них аналітико-експертних компетенцій через інститути післядипломної освіти можна запровадити навчання, за результатами якого слухачі отримують відповідні сертифікати. Під час такого

навчання, на думку науковця, варто розглянути такі основні питання [149]: специфіка експертної діяльності; педагогічний аналіз як функція управління; поняття про педагогічну експертизу; основні вимоги до документів; нормативно-правові основи атестації загальноосвітніх навчальних закладів; професійно значимі особисті якості експерта; принципи, зміст, функції, параметри, критерії, показники оцінки ефективності освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу; методика збору експертної діяльності; методика обробки експертної інформації.

На думку німецькомовних вчених, під час підготовки експертів з освіти варто висвітлювати такі питання як поняття експертиза, експертне дослідження, види, цілі, функції, стандарти, підходи, моделі експертизи, завдання експерта; планування емпіричного соціологічного дослідження, збір, статистичні методи обробки інформації, оцінювання інформації, організація проектів; актуальні питання розвитку освіти, критерії якості освітнього процесу та освітньої установи, правові основи та закони управління в галузі освіти; планування, проведення, презентація та контроль отриманих результатів експертизи [73, с. 9–10].

Важливим етапом підготовки експертів в галузі освіти, на думку науковців, є стажування, мета якого – відпрацювання практичних вмінь та способів реалізації експертних послуг в реальних проблемних ситуаціях здійснення нововведень, розробки та реалізації програм та проектів розвитку освіти. Крім того, у процесі стажування забезпечується знайомство з найкращими зразками інноваційних рішень щодо проблем розвитку освіти у регіоні та окремих освітніх закладах [229, с. 85].

В. Ясвін виокремлює сім етапів стажування експертів на прикладі стажування в умовах школи [236]: комплексна експертиза існуючого стану її організаційно-освітньої системи; розробка моделі організаційно-освітньої системи школи; розробка Стратегії розвитку освітньої системи школи; розробка програми підвищення психолого-педагогічної кваліфікації персоналу школи з метою засвоєння професійних знань та установок, необхідних для запровадження в практику нових підходів та технологій; розробка комплексу педагогічних проектів співробітників школи, які забезпечують реалізацію моделі освітньої системи на рівні освітніх мікросередовищ; апробація розроблених педагогічних проектів в умовах

школи, а також їх корекція та консультування щодо запровадження в практику освітньої діяльності; підсумки діяльності стажиста.

По завершенню підготовки кандидат повинен володіти комплексними знаннями щодо державної політики та інноваційних процесів в галузі освіти, володіти методами та прийомами консультування, експертного оцінювання та проектування, ефективно використовувати інформаційні ресурси та технології при здійсненні консультаційної, експертної та проектувальної діяльності, вміти готувати адресні, обгрунтовані, лаконічні та конструктивні експертні висновки, здійснювати ефективну взаємодію з іншими експертами при проведенні групової експертизи,.

Дослідник вважає, що підсумкова атестація експертів проводиться на основі комплексу вимог керівником та провідними фахівцями проекту, у межах якого здійснювалося стажування кандидата, шляхом попереднього аналізу наданим ним експертно-проектних розробок та особистої співбесіди. Зокрема, кандидат повинен відповідати формальним вимогам, а саме: мати базову вищу освіту в галузі педагогіки, психології, управління або соціології, а також мати досвід роботи в галузі освіти не менше трьох років; пройти стажування у відповідному проекті; мати підготовлені ним експертні висновки та програму розвитку школи, розроблену за його безпосередньої участі, та рекомендації від керівника програми додаткової професійної освіти, а також керівників стажування.

Крім того, кандидат повинен відповідати спеціальним вимогам, зокрема володіти експертними методиками, вміти статистично обробляти емпіричні дані, будувати моделі основних системних елементів школи та проводити порівняльний аналіз отриманих моделей; проектувати нововведення в шкільну організацію; розробляти програму розвитку школи та керувати групою, яка здійснює таку розробку; консультувати керівників та колектив за підсумками експертизи; проводити моніторинг якості освіти в школі (в гуманітарному вимірі); рефлексувати ефективність інновацій на основі моніторингу та здійснювати необхідну корекцію програми розвитку школи.

І. Чечель вважає, що підсумкову атестацію доцільно розділити на дві частини: по-перше, діагностику рівня теоретичних знань і, по-друге, оцінку рівня володіння

практичними засобами та методами реалізації експертної діяльності, досвіду з практичного застосування [229, с. 87]. Першу частину атестації доцільно, на думку дослідниці, проводити в формах тестування, індивідуальної бесіди, іспиту, контрольної роботи, випускної підсумкової роботи. Другу частину атестації доцільно проводити у формі захисту експертного проекту, виконаного слухачем під час стажування.

Необхідною частиною процедури захисту є доведення здатності до виявлення проблеми, її постановці, пошуку адекватних способів вирішення, в тому числі й авторських, професійної рефлексії. Саме захист експертного проекту, в тому числі й діагностичного, дозволить говорити про сформованість якостей, необхідних для експертної та консультаційної діяльності. Власне, у ході захисту експертного проекту стажист доводить, що його рівень володіння сучасними технологіями експертизи, консультування, проектування, його включення в інноваційну діяльність дійсно достатні для вирішення проблем розвитку освіти в регіоні.

Відбір кандидатів для підготовки експертів повинен бути нестандартним, оскільки варто виявити не лише професійний рівень, а й особистісні якості кандидата, включаючи його авторитет в педагогічному середовищі, мотивацію виконання функцій експерта [226].

Предметом досліджень вітчизняних науковців є також методи відбору експертів та оцінки їх професійних якостей.

Вчені пропонують п'ять способів, за допомогою яких оцінюються компетентність і якісні характеристики експертів [224]: евристичні – до них відносяться метод самооцінки (експерт сам визначає свою професійну компетентність) та взаємооцінки (метод взаємних рекомендацій); статистичні методи оцінки, засновані на статистичних даних вимірювання компетентності (кваліметричний підхід); тестові методи використовуються, коли експертні оцінки одержуються в результаті спеціальних вимірювань за допомогою тестів; документальні методи, засновані на тому, що деякі документально підтверджені дані про експерта (стаж роботи, участь у науково-педагогічних конференціях, опубліковані праці тощо) можуть характеризувати якість компетентності експерта;

комбіновані методи, засновані на використанні різних методів оцінки компетентності.

О. Касьянова для відбору та оцінювання експертів з освіти виокремила такі методи [167, с. 30—31]: документальний; довільні усні або письмові характеристики; оцінювання за результатами; метод групової дискусії; метод еталону; матричний метод; метод вільного та примусового відбору оцінних характеристик за готовими формами; метод сумарних оцінок; метод попереднього групування експертів; тестування; ранжування; метод попарних порівнювань; метод загального бального оцінювання; метод вільного бального оцінювання; метод графічного профілю; коефіцієнтний метод; метод критичного інциденту; метод шкалювання; метод самооцінок і самозвітів; метод вільного або індивідуального обговорення; метод упорядкування рангів; метод альтернативних характеристик; метод взаємооцінки; метод «Снігова куля».

Найбільш простим способом оцінки компетентності експертів в галузі освіти, вважають науковці, є анкетування, розроблене в логіці «постадійного розгортання питання» (Г. Гєллап) [172, с. 16]: питання-фільтр, яке дозволяє виявити освіченість опитуваного щодо проблеми; питання, спрямоване на виявлення загального відношення опитуваного щодо проблеми (відкрите, яке не передбачає варіантів вибору відповіді); питання для отримання відповіді з конкретного аспекту проблеми (закрите, яке передбачає варіанти готових відповідей); питання, яке дозволяє виявити причини поглядів, мотивацію його суджень (напівзакритий); питання щодо виявлення стійкості поглядів опитуваного на проблему (в закритій формі).

Варто зазначити, що традиційні механізми відбору повинні бути доповнені спеціальним навчанням експертів. Це визначається впливом таких груп чинників: складність та унікальність об’єкта освітньої експертизи; розширення обсягів та масштабів проведення освітньої експертизи; демократизація управління освітою та розширення практики громадської участі в оцінці її якості [214, с. 14].

При оцінюванні будь-якого об’єкта, предмета або явища, експерт керується особистісно-ціннісним образом власного досвіду. Тому позиція експерта, його розуміння сфери освіти визначається наявністю в його свідомості певних ціннісних

настанов, метою та уявленнями, серед яких: забезпечення позитивних змін у діяльності педагогічного колективу в напрямі його задуму, цілей та завдань (допомога у визначенні напряму, цілей та способів зміни власної професійної діяльності); забезпечення супроводу та підтримки в реалізації змін в умовах, що задані експертизою; не сприйняття ситуації як принципово невизначеної, а оцінювання та інтерпретація діяльності, що спостерігається, за допомогою наявних норм оцінювання та уявлень; повідомлення членам педагогічного колективу підґрунтя своєї експертної діяльності (ідеї, підходи, цілі, цінності) та своїх висновків; залучення членів педагогічного колективу в діяльність зі здійснення експертизи власної діяльності, наприклад, шляхом інформування про хід, проміжні результати, проблеми експертизи та організації їх обговорення [164, с. 257–258].

Під час дослідження нами було виявлено, що науковці Австрії, Німеччини та Швейцарії не досліджують проблему відбору експертів та оцінки їхніх якостей.

Проте, вітчизняні науковці вважають, що існує безліч проблем, пов’язаних з процедурою відбору експертів [165, с. 85–86].

По-перше, суттєвою є проблема комплектування експертних груп. Загальною вимогою формування групи експертів є ефективне вирішення проблеми експертизи. Ефективність вирішення проблеми визначається характеристиками достовірності експертизи, яка може бути визначена на основі практичного вирішення проблеми й аналізу її результатів і витрат на неї. Залучення експертів зумовлено тим, що відсутні будь-які інші способи отриманні інформації.

По-друге, проблемою процедури відбору експертів також є визначення кількості експертів у групі для забезпечення достовірності при мінімальних витратах на експертизу або для забезпечення максимальної достовірності при обмежених витратах на експертизу. Питання про необхідну кількість експертів має вирішуватися, виходячи з вимог надійності та обґрунтованості експертизи.

По-третє, проблемою є організація процедури відбору експертів, тобто визначення чіткої послідовності робіт, що виконуються в процесі відбору експертів та необхідних ресурсів для їх реалізації. Процедура добору групи експертів охоплює

три етапи: визначення кількості експертів, складання списку експертів, отримання згоди на участь у роботі.

На думку О. Тубельського, експертиза має будуватися на професійно-громадській основі та відкритому й демократичному порядку добору експертів, як і самої процедури експертизи [218, с. 159].

Таким чином, учені вважають, що підготовка експертів з освіти повинна базуватися на компетентістному, конструктивіському та андрагогічному підходах, дотримуючись при цьому принципів самостійності, спільної діяльності, опори на власний досвід тих, хто навчається, індивідуалізації, контекстності, усвідомленості, розвитку освітніх потреб. При реалізації компетентістного підходу зарубіжні науковці виокремлюють компетентності, на розвиток яких має бути спрямована підготовка експертів в галузі освіти, а саме, ключові (здібності щодо здійснення видів діяльності, властивих керівникові), загальні (базові компетентності та властивості особистості, що сприяють ефективній реалізації ключових компетенцій) та спеціалізовані (додаткові знання, навички і здібності, необхідні для управління питаннями розвитку системи освіти). Дослідники німецькомовних країн Європейського Союзу підкреслюють, що для здійснення експертної діяльності в галузі освіти фахівець потребує когнітивних, методичних, організаційних, предметних, соціальних, особистісних компетенції, а також компетенцій щодо практики проведення експертизи. Німецькомовні науковці дотримуються єдиної точки зору, що експерт з освіти має володіти знаннями щодо основних понять експертизи, завдань експерта та актуальних питань розвитку освіти; вміннями збирати, систематизувати, оцінювати, аналізувати та представляти інформацію, а також мати соціальні та особистісні компетенції, які дають змогу здійснювати експертну діяльність. Виявлено відмінності у вимогах німецькомовних та українських науковців до експертів з освіти. Зокрема, німецькомовні вчені вважають, що експерт повинен розуміти експертизу як емпіричне соціологічне дослідження та вміти планувати його проведення, орієнтуючись при цьому на стандарти експертизи, які в Україні ще не розроблені.

Вітчизняні науковці пропонують здійснювати підготовку експертів з освіти: а) на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти у формі курсів підвищення кваліфікації; б) при проведенні навчальних семінарів, які мають разовий характер і не мають жорсткої інституційної прив'язки. В Німеччині та Австрії підготовка експертів з освіти здійснюється: а) за магістерськими освітніми програмами (спільно зі Швейцарією) або за освітніми програмами з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації в університетах та Педагогічних інститутах як додаткова професійна освіта; б) як система семінарів, майстер-класів, конференцій, які регулярно проводяться установами, що супроводжують розвиток освіти, наприклад, інститутом забезпечення якості школи та дослідження освіти в Німеччині, агенціями із забезпечення якості. В Ліхтенштейні та Люксембурзі експертів з освіти не готують.

У процесі дослідження зроблено висновок, що предметом досліджень вітчизняних науковців є також методи відбору експертів та оцінки їх професійних якостей, проте, німецькомовні вчені не досліджують це питання. Подано класифікацію методів відбору та оцінювання експертів з освіти в Україні.

1.3. Характеристика експертної діяльності в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

Проблема якості освіти є однією з ключових для системи освіти будь-якої країни. Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн та Люксембург не є виключенням. Важливим засобом забезпечення якості освіти на всіх рівнях (дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої та післядипломної) в цих країнах є експертиза.

Розглянемо експертну діяльність в галузі дошкільної освіти Німеччини.

Дошкільна освіта в Німеччині не є обов'язковою, при цьому більшість німецьких дошкільних освітніх закладів є недержавними. Разом з тим, Згідно § 22(a) Закону про систему допомоги дітям та підліткам засновники публічних дошкільних

освітніх закладів повинні забезпечувати та розвивати якість цих закладів за допомогою відповідних заходів, які передбачають розробку та реалізацію педагогічної концепції, а також інструментів експертизи діяльності дошкільного закладу освіти [124].

Варто зазначити, що Німеччина є федеративною державою, питання освіти в якій знаходяться в компетенції федеральних земель. Тому необхідність забезпечення якості дошкільної освіти знайшла відображення в законах про дошкільну освіту більшості федеральних земель [17, 67–71, 85, 131], згідно яких дошкільні освітні заклади зобов'язані розробити педагогічну концепцію закладу, яка містить чотири компоненти: якість орієнтацій, якість структури, якість взаємодії з батьками та якість педагогічних процесів дошкільного закладу освіти [2, с. 49].

Під якістю орієнтацій та якістю структури розуміють рамкові умови, в яких існують заклади. До таких рамкових умов якості орієнтацій відносять, наприклад, існуючі програми навчання, існуючий «образ дитини», ціннісні орієнтації та суспільно визнані принципи виховання. Основними компонентами якості структури вважаються розмір груп, кількість дітей на одного вихователя, рівень освіти педагогічного персоналу або зовнішні та внутрішні просторові умови (внутрішні приміщення, місце для прогулянок та ігор) [132, с. 18].

Критерії якості взаємодії з батьками передбачають відповіді на питання, чи регулярно батьки отримують актуальну інформацію про важливі події в закладі, особливо про розвиток та навчання своєї дитини, чи підтримується контакт з батьками, чи мають вони можливості для участі в житті дошкільного освітнього закладу [160, с. 12].

Варто зазначити, що основними інструментами дослідження якості орієнтацій та структури виступають інтерв'ю, опитування керівництва та педагогічного персоналу дошкільного освітнього закладу, аналіз документації та спостереження. Якість взаємодії з батьками досліджується за допомогою письмового опитування батьків [2, с. 49].

Дослідження якості педагогічного процесу здійснюється шляхом 3–4–годинного спостереження експертів за дітьми в дошкільному закладі освіти за

допомогою шкал для дитячих садків в групах 3–6–річних дітей (Kindergarteneinschätz-Skala (KES)) та шкал для дитячих ясел в групах для дітей молодше 3 років (Krippen-Skala (KRIPS)), і які є німецькою версією відомих міжнародних шкал Early Childhood Environment (ECERS-R) та Infant / Toddler Environment Rating Scale (INTER-S). Згідно цих шкал аналізуються сім аспектів якості педагогічного процесу, а саме місце та приміщення, догляд за дітьми, мовний, когнітивний розвиток, активності (заняття), а також взаємодія дітей, структурування педагогічної діяльності, взаємодія батьків та вихователів [132, 133].

Зауважимо, що дослідження якості орієнтацій, структури, взаємодії з батьками та педагогічного процесу є основою для системи «Німецький знак якості для дошкільних освітніх закладів», за допомогою якої здійснюється документальне підтвердження якості діяльності дошкільного закладу освіти (сертифікація) (рис. 4) [135, с. 30].

Рис. 4. Tietze W. Qualitätssicherung im Elementarbereich / W. Tietze // Zeitschrift für Pädagogik. – 2008. – № 53. – S. 16–35 [135, с. 30].

З метою покращення якості педагогічного процесу в німецьких дошкільних закладах освіти Інститутом раннього дитинства (Institut für frühkindliche Bildung) в Берліні розроблений «Національний каталог критеріїв педагогічної діяльності дошкільних освітніх закладів» («Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog») [134]. Каталог містить двадцять груп параметрів якості педагогічної діяльності дошкільного закладу освіти (Див. дод. рис. 1), на основі яких аналізуються такі сфери, як просторові умови, в яких знаходяться діти; взаємодія вихователя та дитини; планування; використання та різноманітність матеріалів; індивідуалізація й співучасть та вважається інструментом внутрішньої експертизи дошкільного закладу освіти [159, с. 7].

Крім того, в кожній федеральній землі Німеччини розроблені плани освіти та виховання для дошкільних закладів освіти, які містять принципи виховання та освіти в дошкільному освітньому закладі, основні компетенції (особистісні, мотиваційні, когнітивні, соціальні), на розвиток яких повинні бути спрямовані виховання та освіта дитини, а також освітні, виховні цілі та методичні рекомендації з таких аспектів, як мова та комунікація, математичні, природничі та технічні знання, образотворче мистецтво, музика, танці й спорт, які є основними при дослідженні такого компоненту педагогічного процесу як мовний та когнітивний розвиток дитини та враховуються при проведенні внутрішньої експертизи [6, 10–14, 40, 45, 72, 74, 100, 101, 130].

Дошкільна освіта Австрії, як і Німеччини, не є обов’язковою, але в 2010 році було прийнято рішення про обов’якове відвідування дошкільних закладів освіти дітей у віці п’яти років.

Австрія, як і Німеччина, є також федеративною державою, але управління освітою є більш централізованим. Зокрема, Інститутом Шарлотти Бюле (Scharlotte Bühle Institut) у Відні розроблений Федеральний рамковий план для дошкільних закладів освіти (Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich), який має схожий зміст з планами федеральних

земель Німеччини та містить принципи виховання та освіти в дошкільному закладі освіти, основні компетенції дитини, а також методичні рекомендації у таких сферах, як мова та комунікація, математичні, природничі та технічні знання, образотворче мистецтво, музика, танці й спорт [23]. На основі цього плану сформульовані педагогічні критерії якості дошкільних закладів освіти («Pädagogische Qualitätsmerkmale für Kinderbetreuungseinrichtungen»), які використовуються як індикатори при проведенні внутрішньої експертизи дошкільних освітніх закладів.

Закони федеральних земель про дошкільну освіту Австрії, як і Німеччини, передбачають розробку педагогічної концепції кожного дошкільного закладу освіти, яка містить якість орієнтацій, якість структури, якість взаємодії з батьками та якість педагогічних процесів [62, 98], і є інструментом проведення зовнішньої експертизи дошкільного закладу освіти.

В Швейцарії, яка є конфедерацією з 26 кантонів, не існує єдиної системи освіти. В кожному кантоні, які є адміністративними одиницями Швейцарської Конфедерації, склалася своя система, яка є схожою з системами Німеччини, Австрії, Франції, Італії тощо. Історично склалося, що тут живуть німці, французи та італійці. В державі чотири державні мови: німецька (75,5% населення), французська (20% населення), італійська (4,5% населення) та ретороманська (1% населення). Цими історичними особливостями і пояснюється вибір кантоном своєї системи освіти. Регіони є незалежними в організації освіти, в країні не існує національного міністерства освіти, а міжкантональною координацією в питаннях освіти займається Швейцарська Конференція директорів кантональних департаментів освіти (die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK)).

В Швейцарії згідно Міжкантональної угоди щодо гармонізації обов'язкової школи (Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)) відвідування дошкільних закладів освіти є обов'язовим для дітей у віці повних чотирьох років, при цьому дошкільні класи інтегровані з початковою школою і вважаються єдиним цілим [82]. Це положення закріплено також у кантональних законах про початкову освіту.

Міжкантональна угода щодо гармонізації обов'язкової школи (ст. 1) передбачає також розвиток якості дошкільних закладів освіти за допомогою спільних інструментів управління.

Об'єднанням догляду за дітьми Швейцарії (Verband der Kinderbetreuung Schweiz) в Цюріху розроблені Положення щодо догляду за дітьми в дошкільних закладах освіти (Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten), в яких висвітлюються питання якості структури, тобто рамкові умови діяльності дошкільного закладу освіти, а саме освіта та навантаження педагогічного персоналу, наявні приміщення тощо [117]. Згідно цього положення кожний заклад дошкільної освіти Швейцарії повинен розробити педагогічну концепцію, яка містить освітні, виховні цілі, планування та організацію педагогічної роботи, педагогічно-дидактичну організацію розпорядку дня, звикання, інклюзію та участь дітей, оснащення, форми і види контакту з батьками.

Вищезазначеним об'єднанням розроблена також модель педагогічної якості, яка є національним стандартом й основою для системи «Знак якості для дошкільних закладів освіти» («QualiKita»), за допомогою якої здійснюється сертифіація діяльності закладу дошкільної освіти [111]. Модель педагогічної якості містить вісім аспектів розвитку якості, а саме якості процесу (діяльність щодо розвитку, підтримки та навчання; взаємодія; інклюзія та участь; участь батьків та контакт із сім'ями) та якості структури (безпека, здоров'я, оснащення; освіта та кваліфікація персоналу; мененджмент та адміністрація; загальна концепція та правила).

Крім того, з метою подальшого розвиту педагогічної якості розроблений національний документ «Орієнтовні рамки дошкільної освіти, догляду та виховання в Швейцарії» («Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz») [102], яким передбачено проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи дошкільних закладів освіти.

Згідно ст. 23 Закону про школу князівства Ліхтенштейн (Schulgesetz) [122] відвідування дошкільного закладу освіти не є обов'язковим, але для закладів дошкільної освіти країни запроваджені процедури ліцензування та нагляду, які здійснює Соціальне відомство (das Amt für Soziales Dienstes). Не дивлячись на те, що

Положення Соціального відомства про ліцензування та нагляд за дошкільними закладами освіти (Richtlinien für die Bewilligung und Aufsicht in der ausserhäuslichen Kinderbetreuung) [116] передбачає окремі елементи забезпечення та розвитку якості, а саме стандарти якості структури (розмір груп, вимоги до кваліфікації персоналу та приміщень) (п. 3) та розробку дошкільними освітніми закладами педагогічної концепції закладу (п. 2.1), на законодавчому рівні експертиза дошкільних закладів освіти не закріплена.

Відвідування дошкільного закладу освіти у Великому Герцогстві Люксембург є обов'язковим, але дошкільна освіта країни перебуває на даний час на стадії трансформування і підходи щодо забезпечення та розвитку якості дошкільних закладів освіти обговорюються.

Отже, експертиза в галузі дошкільної освіти в німецькомовних країнах обмежується експертизою дошкільних освітніх закладів. Необхідність забезпечення якості, а також проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи дошкільних закладів освіти закріплена законодавчо на рівні федеральних земель Німеччини, Австрії та кантонів Швейцарії. В Ліхтенштейні та Люксембурзі експертиза дошкільних закладів освіти на законодавчому рівні на закріплена. В Німеччині, Австрії та Швейцарії створені установи, які координують експертну діяльність в дошкільній освіті, зокрема, Інститут раннього дитинства в Німеччині, Інститут Шарлотти Бюле в Австрії та Об'єднання догляду за дітьми в Швейцарії. В Ліхтенштейні та Люксембурзі таких установ не створено. Для проведення експертизи, як внутрішньої, так й зовнішньої, в Німеччині, Австрії та Швейцарії розроблені та запроваджені стандартизовані інструменти, зокрема, шкали для дитячих садків та ясел, плани освіти та виховання для дошкільних закладів освіти, педагогічна концепція дошкільного закладу освіти. В Німеччині та Швейцарії розроблена модель педагогічної якості, на основі якої здійснюється підтвердження якості діяльності дошкільного закладу освіти. В Німеччині, Австрії та Швейцарії визначено параметри, за якими здійснюється експертиза дошкільних закладів освіти, а саме якість орієнтацій, якість структури, якість педагогічного процесу та якість взаємодії з батьками. В Ліхтенштейні запроваджені окремі елементи забезпечення та

розвитку якості дошкільних закладів освіти, а саме стандарти якості структури та розробка педагогічної концепції освітнього закладу. В Люксембурзі підходи щодо забезпечення та розвитку якості дошкільних закладів освіти знаходяться на стадії обговорення.

У процесі розвитку експертної діяльності в галузі загальної середньої освіти в Німеччині, Австрії та Швейцарії можна виокремити три етапи.

Для першого етапу (1970–1980-і рр.) характерним було оцінювання окремих експериментів, наприклад, ефективності школи повного дня [83] та триступеневої шкільної системи у порівнянні з інтегрованою загальноосвітньою школою [52] в Німеччині, а також експерименту «Спільна школа 10-14 річних» [106], реформи навчання в старших класах гімназії [107], експерименту щодо інклюзивного навчання тощо [124] в Австрії, а також інновацій в початковій школі Швейцарії [97]. Науковці вважали, що якість системи освіти забезпечується якістю освіти вчителів, навчальних планів, структури тощо. Тому експертне дослідження в галузі загальної середньої освіти було спрямоване на підвищення якості саме цих чинників [145, с. 158]. З метою координації експертної діяльності в цей період були засновані різні установи, наприклад, «Центр емпіричних досліджень в галузі освіти» («Zentrum für empirische Bildungsforschung») в Німеччині, «Центр шкільних експериментів та розвитку школи» («Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung») в Австрії та «Швейцарський координаційний центр дослідження освіти» («Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung»).

Другий етап (початок 1990-х рр.) характеризується розширенням автономії та власної відповідальності загальноосвітнього закладу, і тому експертна діяльність була спрямована на розвиток якості саме окремої школи. При цьому вирішального значення надається концепції програми школи (як внутрішньошкільне планування розвитку) та внутрішній експертизі шкільного середовища. Німецькі, австрійські та швейцарські науковці в цей час досліджують такі питання, як взаємозв'язок внутрішньої та зовнішньої експертизи школи; взаємозв'язок якісних та кількісних методів експертизи; взаємозв'язок критеріїв аналізу, орієнтованих на процес та результат [142, с. 172].

На третьому етапі (1990-і—початок 2000-х рр.) відбувається активний розвиток експертизи в галузі освіти, і до експертизи окремої школи додається також експертиза на рівні шкільної системи в національному та міжнародному масштабі. Зокрема, в цей період на перший план експертної діяльності виходять міжнародні порівняльні дослідження успішності учнів, за допомогою яких дослідники отримують дані про стан системи загальноосвітньої школи; запровадження освітніх стандартів, що визначають рівень володіння предметними компетенціями, яких учень повинен досягти на кожному етапі навчання у школі [91, 94] та регулярні звіти, які допомагають детально аналізувати ситуацію в галузі освіти в кожній країні.

Розвиток експертної діяльності в галузі загальної середньої освіти Ліхтенштейну та Люксембургу розпочався лише наприкінці 2000-х років, тому ця періодизація стосується лише Німеччини, Австрії та Швейцарії.

Розглянемо експертну діяльність в галузі загальної середньої освіти Німеччини на сучасному етапі.

В період глобалізації та посилення конкуренції між країнами на початку 2000-х років перед Німеччиною постала необхідність встановлення ефективності німецької освіти в міжнародному порівнянні. З цією метою в 2000 році Німеччина бере участь в міжнародних порівняльних дослідженнях якості математичної та природничої освіти TIMSS (Trends in Mathematic and Science), а в 2001 році – в міжнародних порівняльних дослідженнях функціональної грамотності учнів PISA (Programme for International Student Assessment).

Під час міжнародних порівняльних досліджень німецькі учні показали дуже низькі результати, і це стало поштовхом проведення в 2003 році експертизи системи освіти під керівництвом Е. Кліме (E. Klieme) [87]. На основі цієї експертизи були розроблені, і Постійною конференцією міністрів культури й освіти Німеччини (Kultusministerkonferenz (KMK)) затверджені освітні стандарти, що визначають рівень володіння предметними компетенціями, яких учень повинен досягти на кожному етапі навчання у школі. Зокрема, в 2003–2004 рр. були затверджені освітні стандарти для початкової школи з німецької мови та математики, для неповної

середньої школи з німецької мови, математики та іноземної мови та для повної середньої школи з німецької мови, математики, іноземної мови, біології, хімії та фізики. В 2012 році були затверджені освітні стандарти з німецької мови, математики та іноземної мови для гімназій. Триває також робота щодо розробки освітніх стандартів для гімназій з біології, хімії та фізики [29, с. 231–232].

З метою удосконалення освітніх стандартів та розробки науково обгрунтованих тестів задля їх перевірки Конференцією міністрів культури й освіти на національному рівні при університеті ім. Гумбольдта в м. Берлін в 2004 році був створений Інститут розвитку якості освіти (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)), а також відповідні підрозділи міністерств окремих федеральних земель [184].

В 2009 році Постійною конференцією міністрів культури й освіти представлена «Концепція використання освітніх стандартів для розвитку освітнього процесу» («Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung»), яка висвітлює взаємозв'язок перевірки компетенцій та розвитку освітнього процесу, а також шляхи організації освітнього процесу, орієнтованого на досягнення учнями відповідних компетенцій [89].

Задля встановлення ефективності освіти Німеччини в міжнародному порівнянні Постійною Конференцією міністрів культури й освіти та Федеральним міністерством освіти та досліджень в 2010 році був створений Центр міжнародних порівняльних досліджень освіти (das Zentrum für Internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB)) в м. Мюнхен, який є відповідальним за порівняльні дослідження PISA в Німеччині [186].

Варто зазначити, що саме на освітні стандарти орієнтується процедура зовнішньої експертизи школи, проведення якої, поряд із внутрішньою експертизою, згідно законів про загальну середню освіту більшості федеральних земель Німеччини [30, 35–38, 75, 121] є обов'язковою. Майже в усіх федеральних землях Німеччини зовнішню експертизу здійснює, як правило, шкільна інспекція (Schulaufsicht), яка має два відділи: відділ нагляду (die Aufsicht) та відділ зовнішньої експертизи (die externe Evaluation). Відділ нагляду має контролююче завдання, тобто

перевіряє, чи виконують вчителі та керівники шкіл свої обов'язки, відділ зовнішньої експертизи сприяє та підтримує школи в питаннях забезпечення та розвитку якості. Таким чином, експертиза доповнює шкільний нагляд.

Зовнішню експертизу проводять залежно від федеральної землі з періодичністю три—шість років. Основними методами експертизи є аналіз документів та даних (статистичні дані, результати тестування учнів, програми розвитку школи, навчальні плани, графіки підвищення кваліфікації вчителів тощо), відвідування школи, включаючи спостереження за заняттям, тривалістю від одного до п'яти днів, стандартизовані анкети для педагогічного колективу, учнів та батьків, в також бесіди з ними щодо їхніх уявлень та думок відносно діяльності школи. Група експертів, яка складається з трьох-чотирьох штатних досвідчених працівників, дає школам відгук щодо їхньої роботи та стану розвитку, вказує на сильні та слабкі сторони і дає рекомендації щодо подальшого розвитку. Результати експертизи оформлюються в усному та письмовому вигляді. Письмовий звіт надходить до відділу шкільного нагляду, який повинен перевірити, чи школа виконала рекомендації експертної групи [47, с. 78].

В більшості федеральних земель обов'язковою є також розробка програми розвитку школи, в якій визначаються зміст, цілі навчання, а також процедура та критерії внутрішньої експертизи, метою якої є покращення освітнього процесу [50, с. 282].

В доповнення освітніх стандартів в більшості федеральних земель Німеччини розроблені так звані орієнтовні рамки якості школи (Rahmenrichtlinien für die Schulqualität), які містять індикатори якості школи та освітнього процесу, і є інструментом проведення внутрішньої експертизи освітнього закладу [76, 103–105].

Варто зазначити, що крім міжнародних порівняльних досліджень успішності учнів, запровадження освітніх стандартів, внутрішньої та зовнішньої експертизи освітніх закладів, в усіх федеральних землях Німеччини в останні роки було вжито велику кількість інших заходів щодо забезпечення та розвитку якості загальної середньої освіти, а саме: порівняльні дослідження успішності учнів на національному рівні, на рівні федеральних земель (DESI, ELEMENT, LAU) та

окремих шкіл (VERA); створення менеджменту якості в кожній школі; запровадження стандартів випускних іспитів для неповної та повної середньої школи, а також центральних випускних іспитів на атестат зрілості для гімназій з німецької мови, математики, іноземної мови, а також з біології, хімії та фізики [79, с. 130]. Крім того, оцінювання системи освіти в Німеччині відбувається за допомогою звіту, який складається з 2006 року кожні два роки спільно федеральними землями та федерацією на основі перевірених даних. Відповідальним за організацію звіту щодо стану освіти в Німеччині є Німецький Інститут міжнародних педагогічних досліджень (das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung) [187]. В окремих федеральних землях складаються регіональні звіти, які представляють специфіку ситуації в освіті цих земель.

Варто наголосити, що всі вищезазначені заходи щодо забезпечення та розвитку якості загальної середньої освіти інтегровані як в загальну стратегію Постійної конференції міністрів культури й освіти Німеччини щодо моніторингу освіти [91], так й в стратегії окремих федеральних земель щодо розвитку та забезпечення якості в галузі освіти, які, серед іншого, охоплюють такі аспекти, як посилення автономії окремої школи, розробку власних програм школи, сприяння співпраці між школами, а також посилення консультаційних функцій шкільних інспекцій.

Забезпечення якості в професійній освіті регулюється передусім законами, розпорядженнями та рекомендаціями головного комітету та комітетів федеральних земель Федерального інституту професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)) [186], основними завданнями яких згідно Федерального закону про професійну освіту є постійний розвиток якості професійної освіти [7]. На відміну від Австрії та Швейцарії, де розроблені інструменти забезпечення якості професійної освіти, в Німеччині ці інструменти знаходяться на стадії розробки.

Розглядаючи експертну діяльність в галузі освіти Австрії на сучасному етапі, ми можемо спостерігати схожі з Німеччиною процеси.

Наприкінці 1990-х років проведення міжнародних порівняльних досліджень успішності учнів PISA та TIMSS стали поштовхом для нових поглядів на цілі та функції експертної діяльності в галузі загальної середньої освіти. Цьому сприяла

експертиза системи освіти Австрії під керівництвом Г. Альтріхтера (H. Altrichter) та П. Поша (P. Posch) [109], яка стосувалась взаємозв'язку внутрішньої та зовнішньої експертизи школи, якісних та кількісних методів експертизи [198, с. 91]. Австрійські науковці дійшли висновку, що експертиза в галузі загальної середньої освіти не може обмежуватися рівнем окремої школи, а повинна бути спрямована на різні рівні шкільної системи; що дані відносно процесу розвитку школи не дають достатньо інформації щодо якості результатів; основними питаннями якості школи є навчальна успішність та набуті учнями компетенції [200, с. 127–128].

На основі цієї експертизи в Австрії були розроблені, а в 2009 році запроваджені освітні стандарти з німецької мови, математики та іноземної мови для учнів 4-х та 8-х класів [94, с. 15], на які орієнтуються експерти при проведенні зовнішньої експертизи освітнього закладу.

Зовнішню експертизу школи проводять, як правило, шкільні інспектори, часто колишні керівники шкіл, які проходять додаткову підготовку за такими напрямами, як шкільне право, управління та комунікації, розвиток персоналу, а також менеджмент якості. Діяльність експерта базується на низці офіційних документів, які стосуються саме зовнішньої експертизи і містять необхідну інформацію для забезпечення діяльності інспектора. Таким документом є передусім Федеральний закон про органи управління освітою, який містить визначення поняття «якість школи» і передбачає систему періодичного планування та звітності. Виходячи з цього, закон передбачає періодичне цілепокладання на всіх рівнях управління школою та підготовку інструментів управління і внутрішньої експертизи освітнім закладом [24].

Крім того, в 2013 / 2014 навчальному році був прийнятий документ під назвою «Якість загальноосвітньої школи» («Schulqualität Allgemeinbildung» (SQA)), який передбачає шість параметрів експертизи: результати навчання, освітній процес, освітнє середовище, управління та менеджмент, розвиток персоналу, шкільне партнерство та зовнішні стосунки [145, с. 194].

Періодичність проведення зовнішньої експертизи школи в Австрії не визначена, але в рамках документу «Якість загальноосвітньої школи»

загальноосвітні заклади повинні розробити плани розвитку, виконання яких перевіряється інспектором щорічно. Плани розвитку школи містять індикатори щодо вихідних даних, процесу та результату, при цьому беруться до уваги результати національних тестувань учнів.

Перед відвідуванням школи інспектор аналізує поряд з програмою розвитку інші документи та дані, наприклад, плани розвитку персоналу, результати національного тестування учнів, скарги батьків та іншу інформацію, яка може вказати на успішність школи або можливі проблеми.

Під час відвідування школи, яке триває, як правило, один день, використовують такі інструменти, як спостереження за заняттям, анкети та бесіди з усіма учасниками освітнього процесу в школі. Результати зовнішньої експертизи відображаються в звіті, в якому надається інформація щодо слабких та сильних сторін діяльності школи та рекомендації для покращення її якості [47, с. 133].

З 2012 року обов'язковою є також внутрішня експертиза школи. Згідно закону про освітній процес (Schulunterrichtsgesetz, SchUG) [123], який регулює організацію всіх шкіл, керівник школи є відповідальним за всі аспекти управління, а також менеджмент якості та внутрішню експертизу. Для внутрішньої експертизи використовують також параметри, що містяться в документі «Якість загальноосвітньої школи». Результати внутрішньої експертизи входять в план розвитку школи, який щорічно перевіряється інспекторами та є основою для заходів щодо покращення.

З 2009 року кожні три роки Австрія за зразком Німеччини складає національний звіт щодо ситуації в галузі освіти, основою якого є дані статистики з одного боку та дані міжнародних порівняльних досліджень успішності учнів з іншого [145, с. 174].

В галузі професійної освіти в 2004 році в Австрії була розроблена стратегія «Ініціатива якості професійної освіти» («QualitätsInitiative BerufsBildung» (QIBB)) [112], а також стандарти професійної освіти, тобто компетенції, яких повинні досягти випускники установ професійної освіти по завершенню начання. З метою підтримки розвитку якості професійної освіти в 2007 року був створений

Австрійський центр якості професійної освіти (Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (ARQA) [181].

В Швейцарії на національному рівні в рамках міжкантональної угоди «Гармонізація обов'язкової школи» (HarmoS-Konkordat) розроблені освітні стандарти, перевірка яких робить можливим проведення системної експертизи, порівнюючи стан обов'язкової школи в різних кантонах. Освітні стандарти розроблені для рідної мови, першої іноземної, математики та природничих наук, в яких розроблені моделі та рівні компетенцій, а також конкретні завдання та тести для їх перевірки [40]. Зазначимо, що перевірка цих стандартів вперше відбулася лише в 2016 році.

Протягом 2002—2008 років на федеральному рівні була проведена також експертиза випускних іспитів на атестат зрілості (Evaluation der Maturitätsreform (EVAMAR)), під час якої досліджувалася здатність учнів до подальшого навчання у вищому навчальному закладі. При цьому йшлося про те, які вимоги ставлять студентам під час навчання у вищому навчальному закладі і якими компетенціями вони повинні для цього володіти [47].

Законами про шкільну освіту більшості кантонів Швейцарії передбачено регулювання розвитком якості в школах та розроблені концепції забезпечення та розвитку якості [53, 61, 63-66, 141–143].

Для шкіл Швейцарії обов'язковим є внутрішньошкільний менеджмент якості, і для забезпечення якості шкіл розроблені відповідні інструменти. Зокрема, система сприяння експертизі якості (Förderorientierte Qualitätsevaluationssystem (FQS)), яка була розроблена Асоціацією швейцарських вчителів і спрямована на забезпечення якості школи шляхом самоекспертизи педагогів. Елементами цієї системи є створення груп якості, спільне узгодження уявлень щодо якості, здійснення зворотнього зв'язку та дослідження якості освіти. Процес експертизи, отримана інформація та динаміка фіксуються у звіті [145].

Постійною Швейцарською Конференцією директорів кантональних департаментів освіти була розроблена також модель якості через експертизу та розвиток (das Modell Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E), на яку

орієнтуються школи при розробці власної концепції якості. Вона базується на шести компонентах, які окреслюють загальні рамки внутрішньошкільного менеджменту якості та адаптуються до кожної школи [145].

Предметом експертизи в галузі освіти Швейцарії є не лише окрема школа, а й система шкільної освіти. При цьому йдеться про зовнішню експертизу та про реорганізацію органів державного нагляду, нове визначення ролі інспекторату та керівників шкіл. Координацію зовнішньої експертизи школи здійснюють Міжкантональне об'єднання зовнішньої експертизи школи (Interkantonale Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation Schule (AGREV)) [81] та Інститут зовнішньої експертизи повної середньої освіти (Institut für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II [80].

Швейцарія, як Німеччина та Австрія, бере участь у міжнародних порівняльних дослідженнях PISA та TIMSS, в яких учні Швейцарії показали достатньо високі результати, зокрема, з математики вони були найкращі.

Швейцарія за зразком Німеччини та Австрії складає також національний звіт щодо ситуації в галузі освіти, основою якого є дані статистики та дані міжнародних порівняльних досліджень успішності учнів [199, с. 92– 93].

Згідно Закону про професійну освіту Швейцарії [20] установа професійної освіти гарантує розвиток якості, федерація при цьому сприяє цьому розвитку, розробляє стандарти якості та перевіряє їх дотримання. Кантони регулюють розвиток якості відповідними кантональними законами про професійну освіту. З метою забезпечення якості в галузі професійної освіти Швейцарська конференція професійної освіти (Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK)) розробила відповідні інструменти, зокрема, QualiCarte та Qualük [110, 115].

В Ліхтенштейні, як в Німеччині, Австрії та Швейцарії запроваджені освітні стандарти для загальної середньої освіти. Згідно цих стандартів розроблені національні стандартизовані тести, які складаються в третьому, п'ятому та восьмому класах з німецької мови та математики; в п'ятому та восьмому класах додається тест з англійської мови [137].

Відомством у справах школи визначені інструменти забезпечення та розвитку якості загальної середньої освіти Ліхтенштейну (Leitfaden für Qualitätssicherung und –entwicklung im lichtensteinischen Schulwesen) [92], до яких відносяться, серед іншого, проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи загальноосвітніх навчальних закладів. Згідно Положенню щодо забезпечення та розвитку якості загальноосвітніх закладів Ліхтенштейну за планування і проведення внутрішньої експертизи відповідальним є освітній заклад, при цьому експертизі підлягають чотири аспекти діяльності освітнього закладу, а саме управління школою, освітній процес, успішність учнів та освітнє середовище. Результати внутрішньої експертизи висвітлюються у звіті та надаються до відомства у справах школи. На основі внутрішньої експертизи шкільною інспекцією Ліхтенштейну кожні п’ять років проводиться зовнішня експертиза загальноосвітнього навчального закладу.

Ліхтенштейн бере участь у міжнародних порівняльних досліджень успішності учнів, зокрема PISA.

Середню професійну освіту громадяни Ліхтенштейну отримують в більшості випадків в Швейцарії, тому нагляд за цією галуззю освіти здійснюють швейцарські органи управління освітою. Разом з тим, ст. 6 Закону про професійну освіту Ліхтенштейну [8] передбачає забезпечення та розвиток якості навчальних підприємств, для оцінювання якості яких використовуються інструменти, розроблені Швейцарською конференцією професійної освіти, QualiCarte та Qualük.

На відміну від Німеччини, Австрії, Швейцарії та Ліхтенштейну, у Великому герцогстві Люксембург питання запровадження освітніх стандартів знаходиться на стадії обговорення, при цьому йдеться про освітні стандарти з математики, німецької, французької мов та природознавства. Разом з тим, в країні на національному рівні регулярно проводяться тести, які складаються та аналізуються Люксембурзьким університетом у тісному співробітництві з Агенцією із забезпечення якості. Саме ці дві установи беруть участь в експертизі загальної середньої освіти в Люксембурзі, при цьому їхня діяльність спрямована на узгодження даних щодо освіти, з’ясування додаткових потреб зацікавлених в цих даних сторін та надання пропозицій щодо зворотнього зв’язку з освітніми

закладами таким чином, щоб ці дані сприяли забезпеченню та розвитку якості освіти [99, с. 35].

Основними інструментами забезпечення та розвитку якості загальноосвітніх закладів Люксембургу є плани успішності, які з 2009 року є обов'язковими для початкової школи, та плани розвитку, які рекомендуються для середньої школи

Плани успішності початкової школи базуються на аналізі ситуації в школі, рекомендаціях інспектора та Агенції із забезпечення якості, а також пріоритетах, визначених міністерством освіти, дітей та молоді Люксембургу. При цьому аналіз ситуації в освітньому закладі повинен містити кількісні дані щодо контингенту учнів та якісну інформацію, яка висвітлює сильні та слабкі сторони освітнього закладу, а також такі аспекти, як фінансові ресурси, внутрішнє та зовнішнє співробітництво, позашкільні заходи, інфраструктура школи тощо. Для збору цих даних освітніми закладами використовуються, як правило, анкети, розроблені Агенцією із забезпечення якості.

Плани розвитку середньої школи ґрунтуються на звітах щодо діяльності закладу освіти, затверджених Агенцією із забезпечення якості для кожної школи. Звіт середньої школи містить всі доступні дані щодо успішності учнів і порівнюється з результатами тестування на національному рівні.

На основі планів успішності для початкової школи та планів розвитку для середньої школи освітні заклади визначають цілі та заходи, що сприяють забезпеченню та розвитку якості їхньої діяльності та успішності учнів [49].

За зразком Німеччини, Австрії, Швейцарії та Ліхтенштейну, Люксембург бере участь у міжнародних порівняльних дослідженнях успішності учнів (PISA, PEARLs, ELLI, OECD), результати яких використовуються для покращення якості загальної середньої освіти. Крім того, Агенція із забезпечення якості Люксембургу, як і усі німецькомовні країни, складає національний звіт про стан системи освіти в цілому.

Отже, експертиза в галузі загальної середньої освіти Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембургу здійснюється на міжнародному (міжнародні порівняльні дослідження успішності учнів), національному (національні порівняльні дослідження успішності учнів, перевірка освітніх

стандартів, звіт про стан системи освіти країни), регіональному (регіональні порівняльні дослідження успішності учнів, регіональні звіти про стан системи освіти регіону) рівнях, а також на рівні окремого загальноосвітнього закладу або закладу професійної освіти (внутрішня та зовнішня експертиза). В Люксембурзі освітні стандарти на даний час не запроваджені, але в країні на національному рівні регулярно проводится тестування. Для координації всіх форм експертизи в Німеччині створені спеціальні установи, зокрема, за міжнародні порівняльні дослідження відповідальним є Центр міжнародних порівняльних досліджень освіти; розробкою та перевіркою освітніх стандартів займається Інститут розвитку якості освіти; компетенцією Німецького Інституту міжнародних педагогічних досліджень є організація звіту про стан системи освіти в країні. Необхідність проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи закладів середньої та професійної освіти закріплена законодавчо в Німеччині на рівні федеральних земель, в Швейцарії на рівні кантонів, а в Австрії на національному рівні. В усіх німецькомовних країнах розроблені індикатори якості школи та освітнього процесу, які є інструментами проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи. Основними параметрами експертизи загальноосвітніх навчальних закладів є результати навчання, освітній процес, освітнє середовище, управління, розвиток персоналу, шкільне партнерство та зовнішні стосунки. В Австрії та Швейцарії розроблені інструменти забезпечення якості професійної освіти, в Німеччині ці інструменти знаходяться на стадії розробки. Середню професійну освіту громадяни Ліхтенштейну отримують в більшості випадків в Швейцарії, разом з тим, ст. 6 Закону про професійну освіту Ліхтенштейну передбачає забезпечення та розвиток якості навчальних підприємств, для оцінювання якості яких використовуються інструменти, розроблені Швейцарською конференцією професійної освіти, QualiCarte та Qualük.

Система оцінки якості вищої освіти німецькомовних країн Європейського Союзу формувалася в межах Болонського процесу, коли була запроваджена система акредитації та гарантування якості, яка передбачала експертизу навчання та досліджень у вищому навчальному закладі.

Необхідність регулярної оцінки діяльності вищих навчальних закладів закріплюється в Рамковому законі про вищу освіту Німеччини (Hochschulrahmengesetz) (§ 6, п. 1). В законі підкреслюється також важливість участі студентів у цьому процесі (п. 2) та публікації отриманих результатів (п. 3) [78]. Ці положення включені і в закони про вищу освіту більшості федеральних земель Німеччини. Крім того, земельні закони про вищу освіту передбачають створення внутрішньої системи менеджменту якості та проведення зовнішньої експертизи вищого навчального закладу [15, 18, 31–33, 54–60,76].

В 2005 році Постійною конференцією міністрів культури й освіти Німеччини затверджено Положення щодо забезпечення якості викладання, в якому визначено основні елементи системи менеджменту якості, а саме: акредитація (програмна, інституційна та системна), експертиза та ранжування вищих навчальних закладів [88, с. 5–10].

Варто зазначити, що процедура акредитації вищого навчального закладу є вторинною по відношенню до експертизи і здійснюється на основі її результатів.

Для підтримки внутрішньої експертизи, а також проведення зовнішньої експертизи різних аспектів діяльності вищих навчальних закладів створена інфраструктура установ на рівні федеральних земель (агенції) або на регіональному та національному рівні (мережі та об'єднання). Порядок їх діяльності регламентується рішеннями Постійної конференції міністрів культури й освіти земель Німеччини та Конференції ректорів німецьких вузів [50, с. 237].

Внутрішня експертиза вищого навчального закладу полягає у систематичному аналізі викладання та навчання з урахуванням досліджень факультету/ відділення і закінчується письмовим звітом. В цілому звіт за результатами внутрішньої експертизи, як документ об'ємом 40-60 сторінок, повинен давати повне уявлення щодо сильних та слабких сторін діяльності підрозділу за певними спеціальностями. В ньому висвітлюються такі аспекти, як цілі і перспективи розвитку, організація спеціальності, навчальний план, ступінь залучення наукових досліджень в процес навчання, форми проведення іспитів, робота зі студентами, професійні успіхи випускників, наявність зовнішніх контактів. Документ містить дані щодо кількості

студентів за ранжуванням по статі, частки іноземних громадян, середнього віку студентів, числа випускників порівняно із кількістю студентів, зарахованих на перший семестр, умов вступу; термінів навчання; переліку проміжних та підсумкових заліків та іспитів; середніх показників оцінок; розподілу балів на випускних іспитах; кількості захищених дисертацій. В звіті надається також інформація щодо наявних приміщень та технічного оснащення [114]. Під час проведення експертизи особлива увага приділяється думці студентів та випускників вищого навчального закладу, оцінюванню ними характеру супроводу освітнього процесу тощо, яке здійснюється шляхом анкетування [203, с. 23].

Результати звіту виносяться на обговорення у присутності всіх сторін, що беруть участь при проведенні внутрішньої експертизи, яке завершується ухваленням рішення про проведення наступного етапу – зовнішньої експертизи.

Під час проведення зовнішньої експертизи, експертна комісія, терміни та основні сфери інтересів якої заздалегідь узгоджені, працює протягом одного-двох днів. Зовнішня експертиза акцентує свою увагу на чотирьох позиціях: задоволення учасників освітнього процесу; характеристики навчальних успіхів; калькуляція витрат, а також аналіз засобів та затребуваність випускників в професійній практиці [218, с. 19].

Більшість вищих навчальних закладів Німеччини при проведенні зовнішньої експертизи спеціальностей, факультетів та досліджень використовують взаємну професійну критичну оцінку (peer-review (professional review, critical friends) [47, с. 237], тобто форму зовнішньої експертизи, яка здійснюється на взаємній основі іншою освітньою установою або групою компетентних колег, та яку організують або самі університети, або її проводять зовнішні агенції із забезпечення якості. Особливостями даного виду експертизи є відсутність у експертів функції інспекторського нагляду або державного контролю, колегіальне обговорення результатів взаємних перевірок, спільна розробка стратегій інноваційного розвитку освітнього закладу. Сильними сторонами цього методу є спільна експертиза якості, колективне консультування, а також незначні витрати, які направляються на проведення взаємного аудиту якості освіти. Слабка сторона полягає у

недостатньому визнанні її результатів при офіційній оцінці органами управління освітою якості діяльності освітнього закладу [119, с. 149–150].

Основними методами під час зовнішньої експертизи є бесіди з керівництвом, викладачами, студентами, науковими та технічними робітниками. Кінцевий письмовий звіт експерта надається через декілька тижнів на факультет, який має можливість його обговорити.

На основі підсумкового звіту експертної комісії між факультетом/відділенням і керівництвом вузу укладається спільна угода про проведення заходів щодо усунення виявлених недоліків, а також закріплення й подальшого посилення позитивних сторін діяльності підрозділу. Згідно угоди обидві сторони зобов'язуються досягти певних успіхів та надати відповідно до плану робіт, що додається, все необхідне [230, с. 160].

У цілому процедура експертизи діяльності вищого навчального закладу, безумовно, необхідна як для самих учасників освітнього процесу, так й для держави, яка фінансує установу. Однак при цьому важливою є мета. Якщо йдеться про економію або скорочення коштів на вищу освіту, тоді, безумовно, актуалізується функція контролю. Якщо на передній план виходить завдання розвитку та стимулювання інноваційної орієнтації навчального закладу як важливого показника якості його діяльності, тоді змінюється сам характер та методи проведення експертизи. Серед останніх переважають методи гуманітарної дослідницької практики – спостереження, проведення інтерв'ю та бесіди, дискусії, діалоги [218, с. 19].

Важливим компонентом менеджменту якості в галузі вищої освіти Німеччини є також акредитація. Процедури експертизи й акредитації використовують загальні методи і критерії оцінки, але мають різні цілі. Експертиза орієнтована на вдосконалення якості вищої освіти, забезпечуючи вироблення систематичних стратегій підвищення якості освітнього процесу. Акредитація констатує факт відповідності мінімальним стандартам і вимогам на момент проведення перевірки. Але у зв'язку з потребою зменшення навантаження на вищі навчальні заклади і економії фінансових коштів, з якими пов'язано проведення оцінки якості, в

Німеччині широко дискутується питання про поєднання процедур експертизи та акредитації [89].

Згідно Положення Постійної конференції міністрів культури й освіти про забезпечення якості викладання в галузі вищої освіти Німеччини проводяться програмна, інституційна та системна акредитація [88, с. 5–6].

Програмна акредитація ґрунтується на зовнішній експертній оцінці освітніх програм, до якої залучаються студенти, міжнародні експерти, роботодавці та інші зацікавлені сторони. Програмна акредитація представляє собою індивідуальну перевірку окремого курсу / освітньої програми, яка реалізується вищим навчальним закладом, включаючи планування програми, кваліфікацію викладацького складу, оснащення, відповідність умовам ринку праці, гендерні питання тощо. Основними напрямками для оцінки програм є: цілі та завдання, концепція, реалізація програми та покращення якості її реалізації [201, с. 61].

Інституційна акредитація представляє собою акредитацію діяльності організації освіти в цілому, коли об’єктами експертизи виступають: місія, цілі та завдання вищого навчального закладу; планування та ефективність процесів; керівництво та менеджмент; освітні програми; викладачі та ефективність викладання; студенти; фінансові, матеріально-технічні, бібліотечні та інформаційні ресурси [194, с. 150].

Об’єктом системної акредитації виступає, передусім, внутрішня система гарантії якості вищого навчального закладу в сфері навчання та викладання. В ході акредитації оцінюється наявність в вищому навчальному закладі процесів, які забезпечують, контролюють та підвищують якість програм підготовки вищого навчального закладу [194, с. 150]. Це процедура глибокого, ретельного порівняльного вивчення освітніх програм, їхньої реалізації та процедур гарантії якості в галузі навчання та викладання, які використовуються вищим навчальним закладом. До них відносяться: організація та координування освітнього процесу, служба підтримки студентів (з технічних та професійних питань), система звітності та збір даних, відповідальність керівництва, наявність документованої системи у вищому навчальному закладі, реалізація спільних програм [182].

Особливістю акредитаційної політики Німеччини є те, що всі вузи країни проходять акредитацію в недержавних організаціях – акредитаційних агенціях, які в свою чергу теж проходять процедуру визнання в Акредитаційній раді. На території Німеччини на даний час зареєстровано вісім агенцій, частина з яких є спеціалізованими, тобто акредитують програми лише одного профілю, наприклад, інженерного або медичного, інші – регіональні – можуть провести акредитацію будь-яких заявлених програм [230].

Діяльність акредитаційних агенцій регулюється національними документами, а саме: рекомендаціями, розробленими групою міністрів в галузі освіти та культури земель (регіональні органи управління освітою), та критеріями, встановленими Акредитаційною радою. Акредитаційні процедури, які застосовують німецькі акредитаційні агенції, в повній мірі співвідносяться з Європейськими стандартами та гарантіями якості вищої освіти (ESG). Йдеться про такі принципи: пріоритет відповідальності вищого навчального закладу за якість викладання та навчання; доцільність акредитаційних процедур та критеріїв, що використовуються; незалежність акредитаційних агенцій [215].

Функціонування системи акредитації не обмежується освітнім простором Німеччини. Будучи членами міжнародних мереж із забезпечення якості , наприклад, Міжнародної мережі гарантій якості у вищій освіті (INQAAHE), Європейській мережі забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), Об’єднаної організації з питань якості (JQI), Акредитаційна рада та агенції беруть активну участь в побудові зони європейської вищої освіти. Про це свідчить також факт їх об’єднання з відповідними установами інших держав в Європейський консорціум по акредитації у вищій школі (ECA). Мережа установ з питань забезпечення якості в Німеччині, Австрії та Швейцарії (D-A-CH) забезпечує можливість визнання результатів акредитації між цими трьома країнами [128].

Важливим засобом забезпечення якості вищої освіти є порівняння вищих навчальних закладів згідно національних та міжнародних рейтингів [205, с. 13].

В Німеччині з середини 90-х років при підтримці Федерального міністерства науки та освіти Німеччини, Фонда Бертельсмана та Конференції ректорів

університетів Німеччини створена національна система ранжування вищих навчальних закладів CHE-Ranking, основну роботу по формуванню якої з 1994 року виконує Центр розвитку вищих навчальних закладів (das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)). Цей рейтинг є основним інструментом громадського оцінювання діяльності німецьких вищих навчальних закладів, який визнаний всіма структурами в галузі освіти. Крім рейтингу вищих навчальних закладів (CHE-Hochschulranking), дана організація проводить ранжування кращих програм для магістрів та докторів (CHE-ExcellenceRanking), ранжування дослідницьких програм (CHE-ForschungsRanking) та рейтинг вищих навчальних закладів щодо рівня підготовки випускників до ринку праці [4, 5].

Особливістю методології даного рейтингу є використання поряд з кількісними даними статистичної звітності та інформацією, яку надають вищі навчальні заклади, метода опитування шляхом письмового (поштового або он-лайн) анкетування студентів, а також випускників та викладачів щодо їхньої думки стосовно діяльності вищих навчальних закладів.

База даних рейтингу дозволяє провести аналіз за шістьма критеріями, а саме загальні оцінки, навчання та освітній процес, матеріально-технічне забезпечення, інтернаціоналізація навчання, наука та дослідження, а також ринок праці та професійна орієнтація навчання, які можуть бути обрані з переліку, наведеного в табл. 8 (Див. Додаток А).

В останній час все більшого значення набуває навчання упродовж життя, що призвело до усвідомлення підвищення якості післядипломної освіти. В 2004 році був введений федеральний сертифікат для установ післядипломної освіти «Знак якості LQW2» (Lernorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung Version 2 (Забезпечення якості післядипломної освіти, орієнтованої на навчання, версія 2)), а в 2007 році запроваджений новий стандарт якості PAS 1037 для установ заочної форми навчання та програм e-learning [42].

Згідно § 14 Федерального Закону Австрії про організацію університетів та їх навчання (Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien) з

метою забезпечення якості університети повинні створювати власну систему забезпечення якості [21].

§ 1 Федерального Закону Австрії про забезпечення якості у вищих навчальних закладах (das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz) регулює зовнішнє забезпечення якості у спеціалізованих вищих навчальних закладах та приватних університетах. Згідно закону зовнішня експертиза вищого навчального закладу здійснюється за допомогою сертифікації внутрішньої системи менеджменту якості, акредитації освітніх програм, акредитації освітніх установ та нагляду за акредитованими освітніми установами та програмами. Закон передбачає також поєднання внутрішньої системи забезпечення якості із зовнішньою експертизою [32].

Зазначимо, що університети в Австрії не підлягають обов'язковій акредитації. З 2006 року кожний університет укладає з Федеральним міністерством науки, досліджень та економіки (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW)) на три роки угоду про успішність, в якій університети визначають цілі та наміри забезпечення якості та експертизи, досягнення яких вони повинні довести за допомогою сертифікації внутрішньої системи менеджменту якості університету [145, с.178].

Акредитація є обов'язковою лише для спеціалізованих вищих навчальних закладів та приватних університетів, при цьому § 23 та § 24 Закону про забезпечення якості у вищих навчальних закладах передбачено проведення програмної та інституційної акредитації. Передумовами для інституційної акредитації є наявність внутршньої системи менеджменту якості, для програмної акредитації - забезпечення якості [32].

Для проведення зовнішнього забезпечення якості в Австрії створено Австрійську Агенцію забезпечення якості та акредитації (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria), яка є членом Європейської Асоціації забезпечення якості в галузі вищої освіти (the European Association for Quality Assurance in Higher Education) і завданнями якої є: розвиток та забезпечення якості за міжнародними та національними стандартами; акредитація освітніх програм та освітніх установ; нагляд за акредитованими освітніми програмами та установами;

сертифікація освітніх закладів після аудиту; проведення досліджень та системного аналізу, експертиз та проектів; консультування з питань забезпечення та розвитку якості в галузі вищої освіти [32].

Рішенню щодо акредитації передує процедура зовнішньої експертизи, яка проводиться міжнародно визнаними агенціями із забезпечення якості.

Для всіх австрійських вищих навчальних закладів обов'язковою є внутрішня система менеджменту якості. Постійна експертиза викладання та досліджень є компетенцією вищого навчального закладу і вважається важливим компонентом внутрішньої системи забезпечення якості [46, с. 438–439].

Для внутрішнього забезпечення якості та експертизи в університетах та спеціалізованих вищих навчальних закладах створені структурні підрозділи, які часто підпорядковуються керівництву вищого навчального закладу. Традиційними методами внутрішньої експертизи вищого навчального закладу вважаться оцінювання студентами занять, що проводяться в освітньому закладі, а також опитування випускників цих закладів. При проведенні експертизі спеціальностей, факультетів та досліджень вищі навчальні заклади використовують взаємну професійну критичну оцінку (peer-review (professional review, critical friends).

Австрійські вищі начальні заклади беруть участь у ранжуванні вищих навчальних закладів СНЕ, яке координується Австрійською Агенцією забезпечення якості [145, с. 179].

Забезпеченню якості післядипломної освіти Австрії приділяється також значна увага. Зокрема, в 2011 році були розроблені рамки якості освіти дорослих (Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich (ÖCERT)), на основі яких здійснюється підтвердження якості та сертифікація установ післядипломної освіти [113].

Згідно ст. 63а Федеральної Конституції Швейцарії федерація та кантони спільно відповідають за координацію та забезпечення якості в галузі вищої освіти [25]. На цій основі в 2015 році вступив в силу Федеральний закон про сприяння вищим навчальним закладам та координацію в галузі вищої освіти Швейцарії [20]. Цей закон зобов'язує всі вищі навчальні заклади створювати систему забезпечення

якості, а також проходити інституційну акредитацію. Згідно цього закону були створені Швейцарська Акредитаційна Рада (der Schweizerische Akkreditierungsrat) як спільний орган федерації та кантонів для акредитації та забезпечення якості в галузі вищої освіти, а також Швейцарська Агенція акредитації та забезпечення якості (die Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ)), яка є членом Європейської Асоціації забезпечення якості у вищій освіті та Міжнародної агенції забезпечення якості в галузі вищої освіти.

Внутрішня експертиза є складовою забезпечення та розвитку якості для всіх типів вищих навчальних закладів Швейцарії. Наявність внутрішньої системи забезпечення якості перевіряється Швейцарською Агенцією акредитації та забезпечення якості і є передумовою інституційної акредитації, яка є обов'язковою для всіх типів вищих навчальних закладів. Процедура акредитації передбачає три етапи: внутрішня експертиза, на основі якої групою незалежних експертів Швейцарської Агенції акредитації та забезпечення якості здійснюється зовнішня експертиза. На основі зовнішньої експертизи Акредитаційної Радою приймається рішення щодо акредитації вищого навчального закладу. Федеральним законом про сприяння вищим навчальним закладам та координацію в галузі вищої освіти Швейцарії передбачена також програмна акредитація, але вона є добровільною.

Швейцарські, як німецькі та австрійські, вищі навчальні заклади беруть участь у ранжуванні вищих навчальних закладів CHE, яке координується Швейцарською Агенцією акредитації та забезпечення якості.

Згідно Федерального закону про післядипломну освіту Швейцарії (Bundesgesetz über die Weiterbildung) [22] забезпечення та розвиток якості післядипломної освіти повинен бути гарантований з чотирьох аспектів: пропозиції, кваліфікація випускників, навчальні програми та процедура атестації. З цією метою в Швейцарії використовуть такі інструменти, як eduQua, ModuQua та інші [228, 229].

За вищу освіту в Ліхтенштейні відповідає уряд та сам вищий навчальний заклад. Уряд здійснює нагляд за вищими навчальними закладами і підтримується Відомством у справах школи. Вищі навчальні заклади Ліхтенштейну, які мають право присуджувати вчені звання, повинні отримати ліцензію від уряду. Процедура

та критерії ліцензування висвітлені в Законі про вищу освіту (das Hochschulgesetz) [68] та в Положенні про вищі навчальні заклади (die Hochschulverordnung) [138]. Згідно Закону про вищу освіту (ст. 38) вищі навчальні заклади забезпечують якість досліджень та навчання та повинні постійно її покращувати. Якість вищих навчальних закладів перевіряється кожні шість років. Процедура ліцензування, а також забезпечення якості пов'язані з акредитацією вищого навчального закладу агенцією забезпечення якості. Ліхтенштейн не має власних агенцій забезпечення якості, тому до акредитації залучаються іноземні агенції, які є членами Європейського реєстру агенцій забезпечення якості. В Положенні про вищі навчальні заклади наведені стандарти якості вищого навчального закладу та освітніх програм, які використовують як критерії для проведення акредитації вищих навчальних закладів та освітніх програм Ліхтенштейну.

Післядипломна освіта в Ліхтенштейні пропонується великою кількістю приватних інституцій. Оскільки в країні не існує розпоряджень щодо забезпечення якості приватних установ післядипломної освіти, ці установи самі несуть відповідальність за забезпечення якості своєї діяльності [48].

Згідно Закону від 12. 08. 2003 року про створення університету Люксембургу [93], який є єдиним університетом в країні, передбачено проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи вищого навчального закладу, що орієнтовані на покращення його діяльності та охоплюють такі аспекти, як управління, навчання, дослідження та діяльність викладачів. Процедуру внутрішньої експертизи визначає ректорат університету. Зовнішня експертиза вищого навчального закладу здійснюється кожні чотири роки експертним комітетом, в склад якого входять експерти з міжнародних Агенцій із забезпечення якості та представників університетських асоціацій, і повинна відповідати Стандартам та основним принципам забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

Отже, в Німеччині на рівні федеральних земель, в Австрії та Швейцарії на національному рівні законодавчо закріплено обов'язкове створення внутрішньої системи менеджменту якості та проведення зовнішньої експертизи вищого навчального закладу. Основними елементами системи менеджменту якості вищого

навчального закладу вважаються акредитація, експертиза та ранжування. Процедура акредитації здійснюється на основі результатів експертизи. При цьому в Німеччині та Швейцарії акредитація є обов'язковою для всіх типів вищих навчальних закладів, в Австрії існує обов'язкова акредитація для приватних та спеціалізованих вищих навчальних закладів. Але в Австрії обов'язковою є сертифікація внутрішньої системи менеджменту якості.

В Німеччині для підтримки внутрішньої та проведення зовнішньої експертизи створені спеціальні установи на національному та регіональному рівнях, а також на рівні федеральних земель. В Австрії експертну діяльність координує Австрійська Агенція забезпечення якості та акредитації на національному рівні. В Ліхтенштейні та Люксембурзі немає власних агенцій із забезпечення якості вищої освіти, тому до акредитації вищих навчальних закладів залучаються іноземні агенції. Основними параметрами експертизи вищого навчального закладу є загальні оцінки, освітній процес, матеріально-технічне забезпечення, інтернаціоналізація навчання, наука та дослідження, ринок праці та профорієнтація навчання.

Таким чином, розглянуто експертну діяльність в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу. З'ясовано, що в усіх німецькомовних країнах ЄС експертиза є важливим засобом забезпечення якості освіти. Необхідність проведення експертизи, а також створення спеціальних установ для координації експертної діяльності в дошкільній, загальній середній, професійній, вищій та післядипломній освіті закріплено законодавчо на національному рівні та на рівні федеральних земель Німеччини, Австрії, на федеральному рівні і на рівні кантонів Швейцарії, а також на національному рівні Ліхтенштейну та Люксембургу, за виключенням експертизи в галузі дошкільної освіти. У дошкільній, професійній та післядипломній освіті усіх німецькомовних країн експертна діяльність обмежується експертизою на інституційному рівні. Експертиза загальної середньої та вищої освіти здійснюється на міжнародному, національному та регіональному рівнях, а також на рівні окремого освітнього закладу. При експертизі освітніх закладів всіх рівнів використовують внутрішню та зовнішню форми експертизи, для яких розроблені та запроваджені стандартизовані інструменти як на національному рівні, так й на рівні федеральних

земель Німеччини та Австрії, а також на національному рівні Ліхтенштейну та Люксембургу. Виключенням є Німеччина, в якій інструменти для забезпечення якості професійної освіти знаходяться на етапі розробки.

Висновки до 1 розділу

У розділі розкрито сутність та зміст базових понять дослідження, здійснено їх порівняльний аналіз. Показано, що в українському науковому просторі поняття «експертиза» розглядається як метод дослідження експертом справ, питань у тій чи іншій галузі знань (С. Гончаренко); дослідження та розв'язання проблемних ситуацій компетентними фахівцями, що мають спеціальні знання із певних питань, шляхом вибору найбільш аргументованих рішень (К. Позаченюк); цілісна науково-пізнавальна кваліфікаційна процедура, що передбачає комплексне констатуюче вивчення явища, процесу, умов існування чи перебігу явищ, що обираються предметом експертизи (І. Маноха). Експертиза в освіті тлумачиться науковцями як сукупність процедур, необхідних для дослідження й оцінки компонентів системи освіти з метою отримання професійного висновку про її стан і можливості та прогнозування подальшого розвитку (О. Касьянова); діяльність, спрямовану на визначення оцінки, що ґрунтується на спеціальних дослідженнях і містить мотивовані висновки щодо об’єкту освітньої діяльності (М. Соловей).

Поняття «експерт» трактується вченими як висококваліфікований фахівець в певній галузі діяльності, який володіє необхідними знаннями, досвідом, а також експертними технологіями та який залучається замовником експертизи для підготовки висновку з метою ефективного вирішення завдань в цій галузі (І. Чечель, Т. Новікова, С. Перінов). Експертом з освіти в українському науковому просторі вважають досвідченого фахівця, який може об’єктивно оцінити різні компоненти освітньої діяльності, проектувати та прогнозувати її розвиток (О. Боднар, О. Касьянова).

Уточнено зміст поняття «експертиза» («Evaluation») в німецькомовному науковому просторі, яке тлумачиться як систематичні емпіричні дослідження та оцінювання предмету експертизи (програм, заходів, установ, технік, методів, продукції, осіб, цілей, планування, ефективності) з метою покращення його якості (В. Бейвл (W. Beywl); комплексне оцінювання предмету експертизи з метою вироблення подальших рішень щодо покращення його якості (Г. Альтріхтер

(H. Altrichter), К. Бурен (C. Buhren)); процес, під час якого на основі визначених критеріїв систематично досліджується та оцінюється установи або заходи з метою винесення обгрунтованого висновку (Е. Кліме (E. Klieme)). Поняття «експертиза в галузі освіти» («Bildungsevaluation») трактується як систематичне та об'єктивне оцінювання результату, дії, впливу і / або ефективності / рентабельності освітніх та інших процесів, проектів, програм, установ, стратегій тощо, яке здійснюється з метою покращення та має дорадчу функцію (Р. Штокманн (R. Stockmann)).

Виявлено, що науковці німецькомовних країн не дають визначень понять «експерт» та «експерт з освіти», а розглядають ці поняття в контексті тих компетенцій, якими повинна володіти особа, що здійснюватиме експертизу або експертизу в галузі освіти, а саме методичних (планування емпіричного соціологічного дослідження, збір, обробка, оцінювання інформації, статистичні знання, організація проектів), предметних та організаційних (знання актуальних питань розвитку освіти, знання критеріїв якості освітнього процесу та освітньої установи, знання правових основ та законів управління в галузі освіти), соціальних та особистісних компетенцій (здатність налагоджувати контакт, працювати в команді, вирішувати проблеми, критичність, емпатія, саморефлексія).

Проаналізовано функції експертизи в освіті (управління, сертифікації та акредитації, стимулювання, виправдання витрат та репрезентативна) і розкрито їх зміст. У процесі дослідження виокремлено вимоги до експертів, а саме комунікативна компетентність, методологічна та методична грамотність, високий рівень професійної компетентності, практичний досвід та необхідні особисті якості. Проаналізовано класи завдань, що вирішуються експертом (діагностика, класифікація, прогнозування, планування, управління).

Учені вважають, що підготовка експертів з освіти повинна базуватися на компетентістному, конструктивіському та андрагогічному підходах, дотримуючись при цьому принципів самостійності, спільної діяльності, опори на власний досвід тих, хто навчається, індивідуалізації, контекстності, усвідомленості, розвитку освітніх потреб. При реалізації компетентістного підходу зарубіжні науковці виокремлюють компетентності, на розвиток яких має бути спрямована підготовка

експертів в галузі освіти, а саме, ключові (здібності щодо здійснення видів діяльності, властивих керівникові), загальні (базові компетентності та властивості особистості, що сприяють ефективній реалізації ключових компетенцій) та спеціалізовані (додаткові знання, навички і здібності, необхідні для управління питаннями розвитку системи освіти). Дослідники німецькомовних країн Європейського Союзу підкреслюють, що для здійснення експертної діяльності в галузі освіти фахівець потребує когнітивних, методичних, організаційних, предметних, соціальних, особистісних компетенції, а також компетенцій щодо практики проведення експертизи. Німецькомовні науковці дотримуються єдиної точки зору, що експерт з освіти має володіти знаннями щодо основних понять експертизи, завдань експерта та актуальних питань розвитку освіти; вміннями збирати, систематизувати, оцінювати, аналізувати та представляти інформацію, а також мати соціальні та особистісні компетенції, які дають змогу здійснювати експертну діяльність. Виявлено відмінності у вимогах німецькомовних та українських науковців до експертів з освіти. Зокрема, німецькомовні вчені вважають, що експерт повинен розуміти експертизу як емпіричне соціологічне дослідження та вміти планувати його проведення, орієнтуючись при цьому на стандарти експертизи, які в Україні ще не розроблені.

Вітчизняні науковці пропонують здійснювати підготовку експертів з освіти: а) на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти у формі курсів підвищення кваліфікації; б) при проведенні навчальних семінарів, які мають разовий характер і не мають жорсткої інституційної прив'язки. В Німеччині та Австрії підготовка експертів з освіти здійснюється: а) за магістерськими освітніми програмами (спільно зі Швейцарією) або за освітніми програмами з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації в університетах та Педагогічних інститутах як додаткова професійна освіта; б) як система семінарів, майстер-класів, конференцій, які регулярно проводяться установами, що супроводжують розвиток освіти, наприклад, інститутом забезпечення якості школи та дослідження освіти в Німеччині, агенціями із забезпечення якості. В Ліхтенштейні та Люксембурзі експертів з освіти не готують.

У процесі дослідження зроблено висновок, що предметом досліджень вітчизняних науковців є також методи відбору експертів та оцінки їх професійних якостей, проте, німецькомовні вчені не досліджують це питання. Подано класифікацію методів відбору та оцінювання експертів з освіти в Україні.

Розглянуто експертну діяльність в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу. До німецькомовних країн Європейського Союзу належать Німеччина, Австрія, Ліхтенштейн та Люксембург. Швейцарія не входить до складу ЄС. Разом з тим, швейцарські науковці тісно співпрацюють з німецькими та австрійськими дослідниками щодо підготовки експертів з освіти. З'ясовано, що в усіх німецькомовних країнах ЄС експертиза є важливим засобом забезпечення якості освіти. Необхідність проведення експертизи, а також створення спеціальних установ для координації експертної діяльності в дошкільній, загальній середній, професійній, вищій та післядипломній освіті закріплено законодавчо на національному рівні та на рівні федеральних земель Німеччини, Австрії, на федеральному рівні і на рівні кантонів Швейцарії, а також на національному рівні Ліхтенштейну та Люксембургу, за виключенням експертизи в галузі дошкільної освіти. У дошкільній, професійній та післядипломній освіті усіх німецькомовних країн експертна діяльність обмежується експертизою на інституційному рівні. Експертиза загальної середньої та вищої освіти здійснюється на міжнародному, національному та регіональному рівнях, а також на рівні окремого освітнього закладу. При експертизі освітніх закладів всіх рівнів використовують внутрішню та зовнішню форми експертизи, для яких розроблені та запроваджені стандартизовані інструменти як на національному рівні, так й на рівні федеральних земель Німеччини та Австрії, а також на національному рівні Ліхтенштейну та Люксембургу. Виключенням є Німеччина, в якій інструменти для забезпечення якості професійної освіти знаходяться на етапі розробки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Ackermann H. Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluation von Schule und Unterricht / H. Ackermann // Salzburger Beträge zur Erziehungswissenschaft 5, 2001. – S. 87–95.

2. Altgeld K. Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik / K. Altgeld, S. Stöbe-Blossey. – Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. – 264 S.

3. Altrichter H. Schulen vermessen oder entwickeln? / H. Altrichter, G. C. Buhren // Journal für Schulentwicklung. – 1997. – Heft 3. – S. 4–21.

4. Berghoff S. CHE-Hochschulranking. Vorgehensweise und Indikatoren – 2009 / S. Berghof, G. Federkeil, P. Gebisch, C. D. Hachmeister, M. Hennings, I. Roessler, F. Ziegele. – Arbeitspapier Nr. 119. – 2009. – 90 S.

5. Berghoff S. Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2008 / S. Berghof, G. Federkeil, P. Gebisch. – Arbeitspapier Nr. 130. – 2009. – 260 S.

6. Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. – Verlag das Netz: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2014. – 180 S.

7. Berufsbildungsgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/index.html (дата звернення: 15.06.16)

8. Berufsbildungsgesetz vom 13. März 2008. – Liechtensteinisches Landesgesetzblatt. –2008. – № 103 [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/lgsystpage2.jsp?formname=showlaw&lgblid=200810300 0&gueltigdate=26012016 (дата звернення: 26.01.16)

9. Beywl W. Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation / W. Beywl, S. Speer. – Köln, 2004. – 150 S.

10. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. – Verlag Netz: Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2014. – 152 S.

11. Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches

Kultusministerium [Електронний ресурс] URL: https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/09_04_2014_bildungspl_2014_internet_2.pdf (дата звернення: 9.01.15)

12. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Plus Qualitätsempfehlungen. – Cornelsen Verlag GmbH: Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz, 2014. – 2140 S.

13. Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – Verlag Herder, Freiburg im Breisgau: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016. – 148 S.

14. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2010. – 240 S.

15. Brandenburgisches Hochschulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg_2016 (дата звернення: 16.06.16)

16. Brandt T. Evaluation in Deutschland. Professionalisierungsstand und –perspektiven / T. Brandt. – Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2009. – 288 S.

17. Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege [Електронний ресурс] URL: https://beck-online.beck.de/bremen.aspx?bcid=Y-100-G-brktg-name-inh (дата звернення: 15.04.15)

18. Bremisches Hochschulgesetz [Електронний ресурс] URL: http: // www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/chancengleichheit/bremhg__2015__nicht-amtliche_lesefassung.pdf (дата зверненя: 16.06.15)

19. Bundesgesetz über die Berufsbildung [Електронний ресурс] URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html (дата звернення: 1.05.15)

20. Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich [Електронний ресурс]

URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html (дата звернення: 17.06.15)

21. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien [Електронний ресурс]

URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128 (дата звернення: 18.06.15)

22. Bundesgesetz über die Weiterbildung [Електронний ресурс]

URL: https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2016/689.pdf (дата звернення: 19.06.16)

23. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. – Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009. – 60 S.

24. Bundes-Schulaufsichtsgesetz [Електронний ресурс]

URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40128672 (дата звернення: 18.03.15)

25. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [Електронний ресурс]

URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html (дата звернення: 15.01.15)

26. Burkard C. Praxishandbuch Evaluation in der Schule / C. Burkard, G. Eikenbusch. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000. – 208 S.

27. Caspari A. Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Evaluation / A. Caspari // Zeitschrift für Evaluation. – 2004. - № 1. – S. 143–152.

28. Chickering A. The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society / A. Chickering. – San Francisco: Jossey-Bass, 1981. – 810 p.

29. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/ 2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. – Bonn: KMK, 2015. – 356 S.

30. das Brandenburgische Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg_2016 (дата звернення: 16.03.16)

31. das Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt [Електронний ресурс] URL: http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 17.06.15)

32. das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz [Електронний ресурс] URL: https://www.jusline.at/Hochschul-Qualitaetssicherungsgesetz_%28HSQSG%29.html (дата звернення: 18.06.15)

33. das Niedersächsische Hochschulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ND+%C2%A7+18&psml=bsvorisprod.psml&max=true (дата звернення: 17.06.15)

34. das Sächsische Hochschulfreiheitsgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/10562-Saechsisches-Hochschulfreiheitsgesetz (дата звернення: 17.06.15)

35. das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen [Електронний ресурс] URL: http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-SchulG (дата звернення: 16.03.15)

36. das Thüringer Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf (дата звернення: 16.03.15)

37. das Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland [Електронний ресурс] URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/223-2.pdf (дата звернення: 16.03.15)

38. das Hessische Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lesefassung_hessisches_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_stand_14.04.2016.pdf (дата звернення: 16.03.15)

39. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. v. Standards für Evaluation, Mainz. – 2008. – 52 S.

40. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – Cornelsen: Scriptor, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 2012. – 488 S.

41. Dichanz H. Zur Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang mit der Autonomiediskussion / H. Dichanz, G. Tulodiecki // PädF. – 1995. – Heft 2. – S. 71–74.

42. Douillet J. Wertevorstellungen bei LQW-Anwendern / J. Douillet // Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – 2016. – № 2. – S. 35–37.

43. Eikenbusch G. Schulinterne Evaluation / G. Eikenbusch // Pädagogik. – 1997. – Heft 5. – S. 6–9.

44. Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation: Andorderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. – Meinz, 2013. – 31 S.

45. Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. – Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung Schleswig-Holstein, 2014. – 68 S.

46. Eurydice Network. Organisation des Bildungssystems in Österreich 2008 / 2009 [Електронний ресурс] URL: https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/schulsystem_in_oesterreich_2008.pdf (дата звернення: 19.05.16)

47. Eurydice Network. Qualitätssicherung im Bildungswesen: Strategien und Konzepte der Schulevluation in Europa. Eurydice Bericht. Allgemeine und berufliche Bildung, 2015. – 206 S.

48. Eurydice Network. Qualitätssicherung in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung Liechtenstein [Електронний ресурс] URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Liechtenstein_de:Qualit%C3%A4tssicherung_in_der_allgemeinen_und_beruflichen_Erwachsenenbildung (дата звернення: 20.05.16)

49. Eurydice Network. Quality Assurance in Early Childhood and School Education Luxembourg [Електронний ресурс] URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education (дата звернення: 19.05.16)

50. Eurydice Network. Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2009/ 2010 [Електронний ресурс] URL:

http://www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteemi%20kirjeldus%20saksa%20keeles.pdf (дата звернення: 20.05.16)

51. Externe Evaluation an Bayerns Schulen. Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung. – München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2010. – 52 S.

52. Fend H. Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs / H. Fend. – Weinheim: Beltz, 1982. – 539 S.

53. Gesetz für die Volksschulen des Kanton Graubünden [Електронний ресурс]. URL: https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Schulgesetz_ Verordnung_zusammen_de.pdf (дата звернення: 20.03.15)

54. Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes [Електронний ресурс] URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/221-1.pdf (дата звернення: 18.06.15)

55. Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern [Електронний ресурс] URL: http: // www. uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/ pdf_infomaterial/lhg_mv.pdf (дата звереneня: 15.08.15)

56. Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen [Електронний ресурс] URL: http: // www. hof. uni-halle.de/daten/gleichstell_gesetze/LHG_NRW_2006. pdf (дата звереneня: 15.08.16)

57. Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen [Електронний ресурс] URL: https://www.stura.tu - dresden.de/webfm_send/80 (дата звернення: 18.06.15)

58. Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin [Електронний ресурс] URL: http://www.setub.tu-berlin.de/fileadmin/i42/BerlHG_ _Berliner_Hochschulgesetz.pdf (дата звернення: 18.06.15)

59. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Електронний ресурс] URL: http: //www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml= bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 18.06.15)

60. Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein [Електронний ресурс] URL: http://www.gesetze- rechtsprechung.sh.juris.de/jpo

rtal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true (дата звернення: 18.06.15)

61. Gesetz über die kantonalen Schulen Kanton Zug [Електронний ресурс] URL: http://edudoc.ch/record/29632/files/ZG_GK_20080101.pdf (дата звернення: 20.03.15)

62. Gesetz über die Kinderbetreuung im Burgenland [Електронний ресурс] URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713 (дата звернення: 10.01.15)

63. Gesetz über die obligatorische Schule des Kantons Freiburg [Електронний ресурс] URL: https://www.fr.ch/publ/files/pdf68/2014_068_de.pdf (дата звернення: 16.03.15)

64. Gesetz über die Primarschule des Kantons Wallis [Електронний ресурс] URL: http://www.muenster-geschinen.ch/schule/dokumenteundlinks/gesetzueberdieprimarschulemitdembeschlussueberdasinkrafttreten.pdf (дата звернення: 20.03.15)

65. Gesetz über die Volksschule des Kantons Thurgau [Електронний ресурс] URL: http://www.rechtsbuch.tg.ch/frontend/versions/869 (дата звернення: 20.03.15)

66. Gesetz über die Volksschule von Nidwalden [Електронний ресурс] URL: http://www.nw.ch/dl.php/de/52fe220a41124/Synopse_312.1.pdf (дата звернення: 20.03.15)

67. Gesetz über Kindertageseinrichtungen Sachsen [Електронний ресурс] URL: http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz-ueber-Kindertageseinrichtungen (дата звернення: 9.01.15)

68. Gesetz vom 25. November 2004 über das Hochschulwesen. Liechtensteinisches Landesgesetzblatt. 2005. № 2. [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/lgpage2.jsp?formname=showlaw&lgblid=2005002000&version=0 (дата звернення: 17.06.15)

69. Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege Mecklenburg-Vorpommern [Електронний ресурс] URL: http://www.kita-portal-mv.de/documents/Kif%C3%B6G%20M-V%20aktuelle%20Fassung.pdf (дата звернення: 9.01.15)

70. Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern Nordrhein-Westfalen [Електронний ресурс] URL:

https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/20160817_kibiz_1.8.2016.pdf (дата звернення: 9.01.15)

71. Gesetz zur Weiterentwicklung des bedarfsgerechten Angebotes und der Qualität von Tagesbetreuung Berlin [Електронний ресурс] URL: http://www.kitareformgesetz.de/downloads/kitareformgesetzendfassung.pdf (дата звернення: 9.01.15)

72. Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg [Електронний ресурс] URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de (дата звернення: 9.01.15)

73. Gutknecht-Gmeiner M. Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Ein Empfehlungspapier des Arbeitskreises Aus- und Weiterbildung in der Evaluation in der Gesellschaft für Evaluation – DeGEval e. v. / M. Gutknecht-Gmeiner, J. Hense, S. Kihm. – Meinz, 2011. – 38 S.

74. Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg [Електронний ресурс] URL: http://www.hamburg.de/contentblob/118066/e7057abd11e427bd2985fe7956029dbb/data/bildungsempfehlungen.pdf (дата звернення: 10.01.15)

75. Hamburgisches Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf (дата звернення: 18.03.15)

76. Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmal. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin [Електронний ресурс] URL: http://www.pws.cidsnet.de/pws-ger/aktuell/handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf (дата звернення: 18.03.15)

77. Hochschulgesetz Rheinland- Pfalz [Електронний ресурс] URL: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr- HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint (дата звернення: 17.06.15)

78. Hochschulrahmengesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf (дата звернення: 17.06.15)

79. Holtappels H. G. Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven / H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer. – Beltz: Juventa, 2004. – 356 S.

80. Institut für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II [Електронний ресурс] URL: http://www.ifes-ipes.ch/ (дата звернення: 20.03.15)

81. Interkantonale Arbeitsgemeinschaft externe Evaluation von Schulen [Електронний ресурс] URL: http://www.argev.ch/ (дата звернення: 20.03.15)

82. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) [Електронний ресурс] URL: https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (дата звернення: 25.03.15)

83. Ipfling H.-J. Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung / H.-J.Ipfling – Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1981. – 131 S.

84. Keiner E. Evaluation in der Erziehungswissenschaft / E. Keiner. – Weinheim: Beltz, 2001. – 270 S.

85. Kindertagesstättengesetz Rheinland Pfalz [Електронний ресурс] URL: https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Service/Downloads/Kita-Gesetz_RP__Stand_2013.pdf (дата звернення: 15.01.15)

86. Klieme E. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? / E. Klieme // Pädagogik. – 2004. – № 6. – S. 10–13.

87. Klieme E. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise / E. Klieme, H. Avenarius, W. Blum. – Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003. – 228 S.

88. KMK-Beschluss: Qualitätssicherung in der Lehre vom 22. 09. 2005 [Електронний ресурс] URL: http://www.kmk.beschluesse/htm (дата звернення: 12.05.15)

89. KMK-Beschluss: Zur «Kunftigen Entwicklung der länder – und hochschulubergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland» vom 01.03.2002 [Електронний ресурс] URL: http://www.kmk.beschluesse/htm (дата звернення: 12.05.15)

90. Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung [Електронний ресурс] URL: https://www. kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf (дата звернення: 28.03.15)

91. Kultusministerkonferenz Deutschland: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. – München, Berlin: Luchterhand, 2006. – 27 S.

92. Leitfaden für Qualitätssicherung und – entwicklung im liechtensteinischen Schulwesen. Schulamt des Fürstentums Liechtenstein [Електронний ресурс] URL: http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-qse.pdf (дата звернення: 28.03.15)

93. Loi du 12 août 2003 [Електронний ресурс] URL: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/memorial/2003/149 (дата звернення: 17.07.15)

94. Lucyshyn J. Bildungsstandards in Österreich – Entwicklung und Implementierung: Pilotphase II (2004-2007) / J. Lucyshyn. – Salzburg: BIFIE, 2007. – 266 S.

95. Maag Merki K. Schule wohin? / K. Maag Merki. – Zürich: Pädagogisches Institut, Universität Zürich. – 2005. – 68 S.

96. Maritzen N. Sich selbst und anderen Rechenschaft geben / N. Maritzen // Pädagogik. – 1996. – Heft 1. – S. 25–29.

97. Meylan J. – P. Evaluation von Innovationen im Bereich der Primarschule. – Bern: P. Haupt, 1983. – 465 S.

98. Oberösterreichisches Kinderbetreuungsgesetz [Електронний ресурс] URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LROO&Gesetzesnummer=20000460&ShowPrintPreview=True (дата звернення: 15.01.15)

99. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country Background Report: Luxembourg. Agency for the Development of Quality in Schools,2011. – 60 P.

100. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. – Verlag Herder: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Würtemberg, 2015. – 176 S.

101. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. – Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, 2011. – 60 S.

102. Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. – Bern, 2016. – 80 S.

103. Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. – Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, 2014. – 20 S.

104. Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden Hamburg. – Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012. – 52 S.

105. Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg. – Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2007. – 44 S.

106. Petri G. Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Schulstufe im Schuljahr 1971/72: erste Ergebnisse / G. Petri. – Bundesministerium für Unterricht u. Kunst, Zentrum für Schulversuche u. Schulentwicklung, Abt. 2, 1973. – 270 S.

107. Petri G. Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen: Schülerbefragung 1983 zum Leistungsgruppensystem und zur vorgezogenen Teilprüfung der Reifeprüfung / G. Petri. – Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1981. – 107 S.

108. Ponomarenko N. Training of educational experts – the main approaches / N. Ponomarenko // European Applied Sciences. – 2015. – № 7. – С. 30–32.

109. Posch P. Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Bd. 12 / P. Posch, H. Altrichter. – Innsbruck: Studienverlag, 1997. – 326 S.

110. QualiCarte [Електронний ресурс] URL: http://www.berufsbildung.ch/dyn/4695.aspx (дата звернення: 1.05.15)

111. QualiKita-Handbuch. Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten. – Kibesuisse, Verband Kinderbetreuung Schweiz, Jacobs Foundation, 2014. – 58 S.

112. Qualitätsinitiative Berufsbildung [Електронний ресурс] URL: https://www.qibb.at/index.php?id=47(дата звернення: 1.05.15)

113. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich [Електронний ресурс] URL: https://oe-cert.at/ (дата звернення: 25.07.15)

114. Qualitatssicherung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen unter besonderer Berucksichtigung der Lehre. – HRK Dokumente und Informationen. Bonn, 2000. – 53 S.

115. QualüK [Електронний ресурс] URL: http://www.berufsbildung.ch/dyn/4720.aspx (дата звернення: 8.05.15)

116. Richtlinien des Amtes für Soziale Dienste für die Bewilligung und Aufsicht in der ausserhäuslichen Betreuung von Kindern [Електронний ресурс] URL: http://www.llv.li/files/asd/Richtlinie_Bewilligung_Aufsicht_ausserh%C3%A4uslichenBetreuung.pdf (дата звернення: 20.01.15)

117. Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten. – Zürich: Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2016. – 20 S.

118. Rindermann H. Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation / H. Rindermann // Zeitschrift für Evaluation. – 2003. – Heft 2. – S. 233 – 256.

119. Schaal B. Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur / B. Schaal, F. Huber. – Waxmann, 2010. – 249 S.

120. Schirin A. Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe: Ein vergleichendes Wörterbuch in deutscher und russischer Sprache / A. Schirin, O. Graumann, R. Keck. – Universität Hildesheim Universitätsbibliothek. – 2004. – 246 S.

121. Schulgesetz für das Land Berlin [Електронний ресурс] URL: http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 15.03.15)

122. Schulgesetz vom 15. Dezember 1971. Lichtensteinisches Landesgesetzblatt. 31. 01. 1972. № 7 [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/showpdf.jsp?media=pdf&lgblid=1972007000&gueltigdate=24062016 (дата звернення: 18.03.15)

123. Schulunterrichtsgesetz [Електронний ресурс] URL: https://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_%28SchUG%29.html (дата звернення: 30.05.15)

124. SGB VIII Sozialgesetzbuch Kinder und Jugendhilfe [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8 (дата звернення: 15.01.15)

125. Sheerens J. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach // J. Sheerens, C. Glas, S. M. Thomas. – Tokyo, 2005. – 460 P.

126. Siebert H. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht / H. Siebert. – Neuwied: Luchterhand. – 2000. – 336 S.

127. Specht W. Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch (Endbericht) / W. Specht. – Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, 1981. – 170 S.

128. Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor-und Masterstudiengängen. Akkr editierung, Studierenden und Absolventen. Wintersemester 2004/2005. HRK. Die Stimme der Hochschulen [Електронний ресурс] URL: http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/StatistikJirk.pdf (дата звернення: 15.01.15)

129. Stockmann R. Evaluation: eine Einführung / R. Stockmann, W. Meyer. – Stuttgart, 2009. – 295 S.

130. Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. – Verlag das Netz, Weimar, Berlin: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. – 172 S.

131. Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe [Електронний ресурс] URL: http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=KTEinrG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 18.01.15)

132. Tietze W. Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten / W. Tietze, K. Schuster, K. Grenner. – Berlin: Cornelsen. – 2007. – 80 S.

133. Tietze W. Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen / W. Tietze, M.Bolz, K. Grenner. – 2007. – Berlin: Cornelsen. – 80 S.

134. Tietze W. Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog / W. Tietze, S. Viernickel, I. Dittrich. – 2007. – Berlin: Cornelsen. – 280 S.

135. Tietze W. Qualitätssicherung im Elementarbereich / W. Tietze // Zeitschrift für Pädagogik. – 2008. – № 53. – S. 16–35.

136. Tillmann K. Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positonen, Konzepte, Praxisbeispiele / K. Tillmann, B. Wischer.– Bielefeld, 1998. – 204 S.

137. Verner M. Standardprüfungen Liechtenstein 2015. Schlussbericht zuhanden des Schulamtes / M. Verner, B. Baumann. – Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich, 2015. – 60 S.

138. Verordnung vom 16. August 2011 über das Hochschulwesen. Liechtensteinisches Landesgesetzblatt. 2011. № 337 [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/lgpage2.jsp?formname=showlaw&lgblid=2011337000&version=0 (дата звернення: 20.06.15)

139. Verordnung zur geleiteten Schule Kanton Aargau [Електронний ресурс] URL: https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/versions/2087 (дата звернення: 20.03.15)

140. Volksschulgesetz des Kantons Schwyz [Електронний ресурс] URL: http://www.sz.ch/documents/611_211.pdf (дата звернення: 20.03.15)

141. Volksschulgesetz des Kantons St.Gallen [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetzessammlung.sg.ch/frontend/versions/1963?locale=de (дата звернення: 20.03.15)

142. Volksschulgesetz des Kantons Zürich [Електронний ресурс] URL: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$file/412.100_7.2.05_65.pdf (дата звернення: 20.03.15)

143. Volksschulgesetz des Kantons Bern [Електронний ресурс]
URL: https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/703?locale=de (дата звернення: 20.03.15)

144. Weinert F. E. Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverstandlichkeit / F. E. Weinert. – Basel. – 2001. – S. 25.

145. Widmer T. Evaluation: ein systematisches Handbuch / T. Widmer, W. Beywl, C. Fabian. – Wiesbaden, 2009. – 634 S.

146. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г. Г. Азгальдов, Е. П. Райхман. – М.: Экономика, 1982. – 256 с.

147. Бешелев С. Д. Экспертные оценки / С. Д. Бєшєлєв, Ф. Г. Гурвіч. – Москва: Наука, 1973. – 160 с.

148. Бібик Н. М. Компетентісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібик, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К.: Плеяда, 2005. – 120 с.

149. Боднар О. С. Підготовка експертів з оцінювання діяльності науково-методичних установ і загальноосвітніх навчальних закладів у сфері методичного менеджменту / О. С. Боднар // Науково-методичне і кадрове забезпечення експертного оцінювання діяльності науково-методичних установ і навчальних закладів : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк за заг. редакцією Н. А. Мельник. – Рівне : РОІППО, 2014. – 118 с.

150. Боднар О. С. Проблеми відбору експертів та комплексної оцінки їхніх компетенцій / О. С. Боднар // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. - №1. – С. 114-118.

151. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М. , 1999. – 137 с.

152. Буркова Л. В. Гіпотетична побудова моделі адаптивної експертної системи освітніх інновацій / Л. В. Буркова // Рідна школа. – 2003. – С. 26-28.

153. Бухвалов В. А. Педагогическая экспертиза школы : пособие для методистов, завучей и директоров школ / В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.

154. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.

155. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

156. Даль В. В.Толковый словарь живого русского языка в 4-х томах / В. В. Даль. Т. 4. – М.: Русский язык, 1980. – 555с.

157. Державін В. Б. Технологія проведення демократичної експертизи / В. Б. Державін // Управління освітою. – 2004. - № 18 (90). – С. 11–12.

158. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України: головний ред. В. Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

159. Єрмола А. М. Експертиза освітньої діяльності шкіл / А. М. Єрмола // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. - №1. – С. 67–78.

160. Загвоздкин В. К. Зарубежный опыт оценки, улучшения и сертификации педагогического качества детских садов (на примере Германии) / В. К. Загвоздкин // Дошкольное образование: Прил. к газ. «ПС». – 2010. – № 8. – С. 11–14.

161. Загвоздкин В. К. Зарубежный опыт оценки, улучшения и сертификации педагогического качества детских садов (на примере Германии) / В. К. Загвоздкин // Дошкольное образование: Прил. к газ. «ПС». – 2010. – № 9. – С. 7–18.

162. Закон України «Про наукову і науково- технічну експертизу» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1995. – № 9.

163. Змеев С. И. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЕ, 2003. – 207 с.

164. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

165. Касьянова О. М. Експерт в освіті: основні характеристики, методи відбору та оцінювання / О. М. Касьянова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб.наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21(74). – 504 с. – С. 78 – 86.

166. Касьянова О. М. Організаційно-методичні засади експертизи інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону / О. М. Касьянова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет ім. Г. Сковороди»: науково-теоретичний збірник. – 2008. – № 16. – С. 87–89.

167. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза діяльності навчального закладу: навчально-методичний посібник / О. М. Касьянова. – Х.: Видавнича група «Основа», 2012. – 128 с.

168. Касьянова О. М. Теоретико-методологічні засади експертизи в освіті / О. М. Касьянова // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний наук.-практ. журн. – Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – № 3. – С. 19–28.

169. Касьянова О. М. Теоретичне узагальнення сутності експертизи як педагогічного феномену / О. М. Касьянова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – № 29 (82). – С. 191–196.

170. Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов / М. М. Князева // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 210–227.

171. Кремінь В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Європейські педагогічні студії. – 2015. – Вип. 5–6. – С. 12–22.

172. Крулехт М. В. Экспертные оценки в образовании: учеб. пособие для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. Заведений / М. В. Крулехт, И. В.Тельнюк. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 112 с.

173. Кучер С. Н. Организационно-педагогические условия подготовки экспертов в системе дополнительного профессионального образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Н. Кучер. – Москва, 2009. – 20 с.

174. Кучер С. Н. Функциональные особенности підготовки экспертов в системе дополнительного профессионального образования / С. Н Кучер // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». – 2009. – Выпуск 1. – С. 45–56.

175. Ларичкина Н. В. Организационно-педагогические условия совершенствования внутренней экспертизы в образовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Ларичкина. – Иркутск, 2007. – 243 с.

176. Литвак Б. Г. Экспертные технологии в управлении / Б. Г. Литвак. – М.: Издательство «Дело», 2004. – 398 с.

177. Макарова Е. А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием / Е. А. Макарова, Е. А. Пальмова // Российский психологический журнал. – 2011. – Т.8. – №2. – С. 19–32.

178. Мкртычян Г. А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании : теория и практика: дис. на соискание ученой степени доктора психол. наук : 19.00.01/ Г. А. Мкртычян. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.

179. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании / Т. Г. Новикова. – М., 2004. – 247 с.

180. Новикова Т. Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании / Т. Г. Новикова // Методист: Научно-методический журнал. – 2007. – №3. – С. 6–13.

181. Оноприенко В. И. Экспертная деятельность как феномен культуры / В. И. Оноприенко, Л. В. Рыжко // Наука и наукознавство. – 1994. – № 1–2. – С. 150–156.

182. Офіційний сайт Австрійського центру якості професійної освіти [Електронний ресурс] URL: http://www.arqa-vet.at (дата звернення: 13.05.15)

183. Офіційний сайт акредитаційної ради Німеччини [Електронний ресурс] URL: http://www.akkreditierungsrat.de (дата звернення: 15.06.15)

184. Офіційний сайт Інституту розвитку якості освіти [Електронний ресурс] URL: https://www.iqb.hu-berlin.de/ (дата звернення: 20.07.15)

185. Офіційний сайт Німецького Інституту міжнародних педагогічних досліджень [Електронний ресурс] URL: www.dipf.de (дата звернення: 30.05.15)

186. Офіційний сайт Федерального інституту професійної освіти Німеччини [Електронний ресурс] URL: https://www.bibb.de/ (дата звернення : 25.05.15)

187. Офіційний сайт Центру міжнародних порівняльних досліджень освіти [Електронний ресурс] URL: http://zib.education (дата звернення: 15.05.15)

188. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2001. – 301 с.

189. Перинов С. Б. Подготовка образовательных экспертов в современной России: основные подходы / С. Б. Перинов // Профессиональное образование. – 2013. – №10. – С. 3–5.

190. Перинов С. Б. Подготовка экспертов для региональной системы профессионального образования: автореферат дисс. … канд.пед. наук: 13.00.08 / С. Б. Перинов. – Москва, 2013. – 25 с.

191. Петренко Л. М. Експертна оцінка діяльності школи: ефективність навчально-виховного процесу / Л. М. Петренко // Рідна школа. – 2001. – Т.8. – №1. – С. 19–21.

192. Петренко Л. М. Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів / Л. М. Петренко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 83–90.

193. Позаченюк Е. А. Экспертология / Е. А. Позаченюк // Ученые записки Таврического национального университета. – 1998. – Вып. № 6 (45). – С. 37–46.

194. Пономаренко Н. Г. Особливості акредитаційної політики в системі вищої освіти німецькомовних країн Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика»: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції, 16–17 жовтня 2015 р. – Хмельницький. – С. 149–151.

195. Пономаренко Н. Г. Експерт в освіті: основні характеристики / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 24 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 34–37.

196. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: особливості, функції, типи / Н. Г. Пономаренко // Освітологія. – Київ: Едельвейс. – 2015. – №4. – С. 61–64.

197. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна освіта. Перспективи розвитку: теоретичний і практичний аспект»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 22–23 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 85–90.

198. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Австрії / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи

досліджень»: збірник наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 18-19 вересня 2015 р. – Одеса. – С. 90–93.

199. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Швейцарії / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 2–3 жовтня 2015 р. – Київ. – С. 91–93.

200. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність в галузі шкільної освіти: досвід Німеччини та Австрії / Н. Г. Пономаренко // Педагогічний процес: Теорія і практика: зб. наук. праць. – Київ: Едельвейс. – 2015. – № 5 – 6. – С. 125–129.

201. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність у вищій освіті Німеччини. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – Київ: Едельвейс, 2015. – № 4. – С. 60–63.

202. Пономаренко Н. Г. Підготовка експертів з освіти: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка: наук. журн. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2015. – №81. – С. 88–91.

203. Пономаренко Н. Г. Принципи та основні етапи експертизи вищого навчального закладу в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку»: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції, 25–26 вересня 2015 р. – Київ. – С. 22–25.

204. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // «Новые тенденции развития науки»: сборник материалов Международной научн.-практ. конференции, 25 сентября, 2015 р. – Київ. – С. 23–24.

205. Пономаренко Н. Г. Ранжування вищих навчальних закладів як інструмент забезпечення якості вищої освіти / Н. Г. Пономаренко // «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя»: збірник статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13–17 жовтня 2015р. – Запоріжжя. – С. 13–14.

206. Пономаренко Н. Г. Формування основних компетенцій експерта в галузі освіти / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації,

досвід практичного застосування»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 23–24 жовтня 2015 р. – Львів. – С. 93–96.

207. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр; М., 2002. – 400 с.

208. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – Москва: ИНФРА-М, 1997. – 496 с.

209. Рекомендации по организации, методическому сопровождению и системе оценивания результатов освоения программы обучения специалистов по вопросам развития системы образования [Електронний ресурс] / Министерство образования и науки РФ, Международный институт менеджмента ЛИНК. – М., 2011. – 37 с. URL: http://pandiaweb.ru/text/77/391/77173.php (дата звернення : 23.02.16)

210. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / О. Я. Савченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – Серія «Педагогіка». – 2011. – № 4. – С. 13–17.

211. Сидельников Ю. В. Теория и организация экспертного прогнозирования / Ю. В. Сидельников. – М.: ИМЭМО АН СССР, 1990.

212. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту» / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика. – 2015. – № 1– 2 (42 – 43). – С. 7–14.

213. Скворский В. Я. Методика согласования экспертных оценок образовательных концепций / В. Я. Скворский // Педагогика. – 1994. – №4. – С. 39–43.

214. Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов: Материалы международной научно-практической конференции. – Минск, 1997. – С. 23–35.

215. Соловей М. В. Підготовка магістрів до експертизи діяльності навчального закладу / М. В. Соловей // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 207–209.

216. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС». – 2015. – 32 с.

217. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 4. – М.: Русские словари, 1995. – 754 с.

218. Тубельский А. Н. Экспертиза инновационной школы / А. Н. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997. – С. 158–159.

219. Фуряева Т. В. Качество высшего образования: проблема экспертизы / Т. В. Фуряева // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. - №3. – 2009. – С. 15–20.

220. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – С. 178 –183.

221. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 60–64.

222. Чепа М.-Л. А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л. А. Чепа // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології» (Том XII, ч. 5). – К. – С. 337–341.

223. Черепанов В. С. Теоретические основы педагогической экспертизы: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / В. С. Черепанов. – Глазов, 1990. – 351 с.

224. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – Москва: Педагогика, 1989. – 152 с.

225. Чечель И. Д. Модель профессиональной компетентности специалиста экспертно-консультационной службы / И. Д. Чечель // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – №4. – С. 101–108.

226. Чечель И. Д. Эксперт-консультант по вопросам образования: особенности подготовки и направления деятельности / И. Д. Чечель. – [Електронний ресурс] – URL: http://iuorao.ru/20120930/222-2012-10-02-08-55-39 (дата звернення: 25.03.16)

227. Чечель И. Д. Экспертно-консультационная система поддержки модернизации общего образования: стратегия, тактика, векторы развития: Монография / Под ред. И. Д. Чечель. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. – 196 с.

228. Чечель И. Д. Управленческая проблема как объект анализа эксперта-консультанта по вопросам развития образования / И. Д Чечель, Т. В. Потемкина // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2014. – № 6. URL: www.sisp.nkras.ru (дата звернення: 25.03.16)

229. Чечель И. Д. Консалтинговые услуги в сфере образования: проблемы формирования кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития образования / И. Д Чечель, Т. И. Пуденко, Т. В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика. – М., 2011. – №4. – С.79–90.

230. Швейцарський сертифікат якості для установ післядипломної освіти eduQua [Електронний ресурс] URL: http://www.eduqua.ch/002alc_00_en.htm (дата звернення: 3.06.15)

231. Швейцарський сертифікат якості для установ післядипломної освіти ModuQua [Електронний ресурс] URL: http://www.moduqua.ch/ (дата звернення: 3.06.15)

232. Шеремет Л. А. Система оцінки якості вищої освіти в Німеччині / Л. А. Шеремет // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 57. Філософські науки. – 2011. – С. 33–38.

233. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

234. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 452 с.

235. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 82 тт. и 4 доп. тт. – М.: Терра, 2001. – 40 726 с.

236. Ясвин В.А. Подготовка экспертов-консультантов в области организационного развития образовательных учреждений / В. А. Ясвин // Научный журнал «Вестник Московского городского педагогического университета». – Серия «Педагогика и психология». – 2012. – №2. – С. 21–30.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У розділі подано характеристику освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах; проаналізовано кваліфікаційні цілі, зміст, форми та методи підготовки експертів з освіти в Німеччині, Австрії та Швейцарії.

2.1. Характеристика освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

З кінця 1990-х років в Німеччині, Австрії та Швейцарії почали відбуватися зміни механізмів державного регулювання в галузі освіти. Ці зміни були зумовлені низькими результатами учнів цих країн, які вони продемонстрували під час міжнародної програми з оцінки рівня функціональної грамотності PISA. У зв'язку з цим були запроваджені освітні стандарти та експертиза як важливий елемент системи забезпечення якості освіти. У цьому контексті виникла потреба у фахівцях, які здатні ініціювати, супроводжувати та оцінювати процеси розвитку освіти та освітніх закладів й установ з метою покращення їхньої якості.

Аналіз офіційних сайтів освітніх закладів німецькомовних країн показав, що підготовка експертів в галузі загальної середньої освіти здійснюється університетами та Педагогічними інститутами за магістерськими освітніми програмами, зокрема, Вільним університетом м. Берлін (Freie Universitä Berlin) [30], університетами м. Тюбінген (Eberhard Karls Universität Thübingen) [45] та м. Кассель (Universität Kassel) [47], університетом Отто Фрідріха м. Бамберг (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) [46], Рейнсько-Вестфальським технічним університетом

м. Ахен (Rhein-Westfälische technische Universität (RWTU) Aachen) [44], а також Педагогічними інститутами м. Фрайбург (Pädagogische Hochschule Freiburg) [34] та м. Вайнгартен (Pädagogische Hochschule Weingarten) [36] в Німеччині. В Австрії підготовку експертів в галузі загальної середньої освіти за магістерською програмою здійснює лише Педагогічний інститут м. Форарльберг (Pädagogische Hochschule Vorarlberg) [41], в Швейцарії – Педагогічні інститути м. Санкт-Галлен (Pädagogische Hochschule St. Gallen) [39], м. Шаффгаузен (Pädagogische Hochschule Schaffhausen) [43] та м. Тургау (Pädagogische Hochschule Thurgau) [40].

Розглядаючи навчальні курси Вільного університету м. Берлін, ми з'ясували, що факультет педагогіки та психології (Erziehungswissenschaft und Psychologie) пропонує магістерську освітню програму «Розвиток школи та забезпечення якості» («Schulentwicklung und Qualitätssicherung») [30], яка призначена для вчителів, керівників шкіл, представників шкільних інспекцій, керівників семінарів, а також членів управлінських груп у школах, та спрямована на ініціювання та перевірку процесів розвитку якості у школах. Передумовою навчання за вказаною освітньою програмою є базова вища освіта (ступінь бакалавра) та наявність практичного професійного досвіду роботи в галузі освіти не менше, ніж один рік. Варто зауважити, що навчання здійснюється без відриву від основного виду діяльності (weiterbildener Masterstudiengang) [57, с. 13].

Освітня програма «Розвиток школи та забезпечення якості» розрахована на 60 кредитів (1800 годин), з них 15 кредитів (450 годин) передбачено на магістерську роботу, а 45 кредитів (1350 годин) на засвоєння п'яти модулів: «Розвиток школи та персоналу» (10 кредитів); «Експертиза та забезпечення якості» (10 кредитів); «Розвиток освітнього процесу» (10 кредитів); «Проект експертизи» (8 кредитів) та «Проект менеджменту персоналу» (7 кредитів).

Навчання триває два семестри, але слухачі мають можливість брати менше кредитів, ніж рекомендовано у навчальному плані (Teilzeitstudium). У такому випадку навчання триває чотири семестри.

Структуру та процес навчання регулює Положення про навчання [25]. Воно містить детальний опис змісту та кваліфікаційних цілей кожного модуля та план

освітнього процесу. Положення про іспити визначає вид, вимоги та обсяг успішності освітнього процесу та іспитів, а також заключної магістерської роботи. В Положенні вказана також кількість кредитів, які передбачені для вивчення кожного модуля та виду занять.

Перші три модулі, а саме ««Розвиток школи та персоналу, «Експертиза та забезпечення якості» і «Розвиток освітнього процесу» мають теоретичну спрямованість, вивчення цих модулів передбачає 180 годин аудиторних занять (по 90 годин на кожний модуль, 6 годин на тиждень) та 630 годин самостійної роботи (по 210 годин на кожний модуль). По завершенню вивчення модулів передбачені іспити у вигляді рефератів обсягом 10–12 сторінок та письмової контрольної роботи.

Поряд з модулями, які мають теоретичну спрямованість, вивчаються й модулі, які мають прикладну орієнтацію, зокрема проекти експертизи та менеджменту. Ці модулі розраховані на 60 годин аудиторних занять (1—3 години на тиждень на кожний модуль) та 390 годин самостійної роботи, яка повністю присвячується розробці відповідних проектів.

Після успішного складання іспиту до модулю «Розвиток школи та персоналу» слухачі допускаються до виконання магістерської роботи, яка охоплює 40 сторінок обсягом 12 000 слів, виконується протягом другого семестру та на яку передбачено 15 кредитів (450 годин) [25, с. 882–890].

Магістерська освітня програма «Розвиток освітнього процесу та школи» («Unterrichts- und Schulentwicklung») Педагогічного інституту м. Фрайбург призначена для вчителів, які мають намір розширити свою професійну компетентність; працюють або мають намір працювати експертами в галузі розвитку освітнього процесу та школи, а також виконувати функції відповідальної особи у команді колег з метою розвитку школи; мають намір працювати доцентами підвищення кваліфікації вчителів в галузі розвитку освітнього процесу та школи, виконувати функції відповідальної особи в команді колег з метою подальшого розвитку освітнього процесу та сприяння індивідуальній допомозі учням; планують отримати науковий ступінь [34].

Передумовою навчання за вказаною освітньою програмою є вища освіта (складені перший та другий державні іспити з оцінкою не менше 2,5); щонайменше два роки професійного досвіду після складання другого державного іспиту; наявність спеціального попереднього досвіду, підтвердженого, наприклад, відвідуванням заходів з підвищення кваліфікації з питань розвитку освітнього процесу та школи; рекомендація та відгуки з боку керівника школи та шкільної інспекції; готовність працювати з англомовними текстами та займатися емпіричними методами дослідження [11].

Прикладна магістерська освітня програма «Розвиток освітнього процесу та школи» спрямована на те, щоб вчителі, використовуючи спеціальну літературу, могли аналізувати свою діяльність, й на цій основі системно та професійно займатися розвитком освітнього процесу та школи.

Навчання за вказаною освітньою прграмою триває чотири семестри і організоване таким чином, щоб слухачі мали можливість отримувати освіту без відриву від основного виду діяльності як комбінований курс (Blended Learning). Це означає, що в період між аудиторними заняттями слухачі можуть використовувати навчальну платформу online з матеріалами та завданнями. Під час цього періоду самостійного навчання слухачем опікується індивідуальний консультант (Lerncoach) [34].

Освітня програма розрахована на 60 кредитів (1800 годин), з них 15 кредитів (450 годин) передбачено на магістерську роботу, а 45 кредитів (1350 годин) на засвоєння чотирьох модулів: «Педагогіка нової культури навчання», «Дидактика та розвиток школи», «Застосування компетенцій» та«Завершення дослідження».

Протягом першого семестру вивчається модуль «Педагогіка нової культури навчання», який присвячений таким аспектам, як введення в наукову роботу, розвиток освітнього процесу з точки зору розмаїття та індивідуалізації, а також освіта повного дня. На вивчення модулю передбачено 60 годин аудиторної роботи (1—2 години на тиждень), 180 годин дистанційного навчання та 210 годин самостійної роботи. Вивчення модулю закінчується недиференційованим іспитом у формі портфоліо.

Модуль «Дидактика та розвиток школи» вивчається протягом другого семестру, розрахований на 60 годин аудиторних занять (1—2 години на тиждень), 270 годин дистанційного навчання та 120 годин самостійної роботи та присвячений розгляду таких тем: розробка завдань, розвиток школи, організація внесення змін в школі та колегіальне співробітництво. Закінчується вивчення модулю іспитом у формі звіту про виконання проекту.

Компетенції, набуті слухачами під час вивчення модулів «Педагогіка нової культури навчання» і «Дидактика та розвиток школи», застосовуються ними протягом третього семестру при вивченні таких обов'язкових тем, як методи дослідження освітнього процесу та школи, а також планування й управління магістерською роботою. Крім того, слухачі повинні обрати дві теми за вибором з такого переліку: «Процеси викладання та навчання», «Медіа та освіта», «Взаємодія – професія», «Розвиток школи та організація», «Діагностика, оцінювання та консультування», «Освіта, виховання та соціалізація». На вивчення модулю «Набуті компетенції» передбачено 120 годин аудиторних занять (8 годин на тиждень), 60 годин слухачі працюють дистанційно та 270 годин відводиться на самостійну роботу. Вивчення модулю завершується іспитом у формі контрольної роботи.

Четвертий семестр цілком присвячується самостійній роботі з підготовки (написання) магістерської роботи, на виконання якої передбачено 15 кредитів (450 годин) [24, с. 112].

Таким чином, вивчення магістерської освітньої програми «Розвиток освітнього процесу та школи» в Педагогічному інституті м. Фрайбург розраховане на 60 кредитів (1800 годин), з яких 240 годин (13%) передбачено на аудиторні заняття, 510 годин (28 %) на дистанційну форму навчання, 1050 годин (59%) на самостійну роботу. Протягом навчання слухачі складають іспити у формі портфоліо, проектного звіту та письмової контрольної роботи, а по завершенню навчання виконують магістерську роботу.

На підготовку експертів з освіти спрямована також магістерська освітня програма «Дослідження та розвиток школи» («SchulforschungundSchulentwicklung») Тюбінгенського університету [45], яка призначена для вчителів всіх типів шкіл, а

також бакалаврів з педагогіки та вчителів після першого державного іспиту. Метою програми є, з одного боку, здобуття слухачами компетенцій, необхідних для їхньої діяльності. З іншого боку, під час навчання особлива увага приділяється стимулюванню інновацій у школах, які можуть стати основою ґрунтовних реформ в галузі освіти. Отже, слухачі мають можливість отримати базові компетенції для здійснення керівництва школою та розвитку шкільної освіти, консультування та супроводу учнів та вчителів, підвищення кваліфікації вчителів, а також для організації та проведення експертизи школи.

Передумовою навчання за вищезазначеною програмою є базова вища освіта з педагогіки (ступінь бакалавра) або перший / другий державний іспити [22].

Навчання триває чотири семестри, але слухачі мають можливість брати менше кредитів, ніж рекомендовано у навчальному плані (Teilzeitstudium). У такому випадку навчання триває вісім семестрів.

Структуру та процес навчання регулює Положення про навчання [20]. Воно містить детальний опис змісту та кваліфікаційних цілей кожного модуля та план навчального процесу. Положення про іспити визначає вид, вимоги та обсяг успішності навчального процесу та іспитів, а також заключної магістерської роботи. В Положенні вказана також кількість кредитів, які передбачені для вивчення кожного модуля та виду занять.

Освітня програма розрахована на 120 кредитів (3600 годин), з них 24 кредити (720 годин) передбачено на магістерську роботу, а 96 кредитів (2880 годин) на вивчення дев’яти модулів: «Теорія та дослідження в шкільній педагогіці» (12 кредитів), «Дослідження та розвиток на рівні викладання та навчання у школі (мікрорівень)» (9 кредитів), «Дослідження та розвиток на рівні школи як організації (середній рівень)» (6 кредитів), «Дослідження та розвиток на рівні освітньої системи та управління (макрорівень)» (12 кредитів), «Методи дослідження» (12 кредитів), «Дослідницький проект» (18 кредитів), «Факультатив педагогіка» (9 кредитів), «Консультування або шкільний менеджмент та керівництво школою» (9 кредитів) та «Завершення» (24 кредита) [204].

Ми бачимо, що підготовка експертів в галузі освіти Тюбінгенського університету спрямована на формування у слухачів компетенцій, необхідних для досліджень та розвитку середньої освіти на всіх рівнях (викладання і навчання у школі, школи як організації та освітньої системи й управління), а також консультування та шкільного менеджменту. На кожний модуль відводиться від 6 до 12 кредитів, більша кількість кредитів передбачена для модулів «Дослідницький проект» (18) та «Магістерська робота» (24). Вивчення модулів завершується складанням письмового або усного іспиту, письмовою контрольною роботою та захистом дослідницького проекту. Наприкінці навчання слухачі захищають магістерську роботу обсягом 60 сторінок [205].

З метою вивчення досвіду підготовки експертів з освіти доцільно розглянути магістерську освітню програму «Розвиток школи» («Schulentwicklung»), яка пропонується спільно Педагогічними інститутами Німеччини (м. Вайнгартен) [36], Австрії (м. Форарльберг) [41] та Швейцарії (м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау) [39, 40, 43].

Передумовою навчання за вказаною освітньою програмою є базова вища освіта (ступінь бакалавра) або перший / другий державний іспити, а також досвід роботи в галузі освіти не менше, ніж 3 роки.

Освітня програма розрахована на 90 кредитів (2700 годин), вивчається протягом чотирьох семестрів та поділена на 8 модулів: «Розвиток школи», «Освітній менеджмент», «Емпіричні методи», «Експертиза», «Розвиток освітнього процесу», «Консультування», «Практика / Проект» та «Магістерська робота» [16, с. 10, 28].

На засвоєння кожного модуля передбачено 10 кредитів (300 годин), з яких 80 годин відводиться на аудиторні заняття та 220 годин на самостійну роботу. На вивчення емпіричних методів передбачено 5 кредитів (150 годин). 15 кредитів (450 годин) відводиться на модуль «Практика / Проект» та 20 кредитів (600 годин) на виконання магістерської роботи обсягом 80 сторінок. По завершенню модулів слухачі виконують письмові роботи. Модуль «Експертиза», крім письмової роботи, передбачає також складання анкет, модуль «Розвиток освітнього процесу» -

дослідження ситуації, модуль «Консультування» - аналіз відеоматеріалів та презентації, модуль «Практика / Проект» - оформлення портфоліо.

Отже, навчання за магістерською освітньою програмою «Розвиток школи» в Педагогічних інститутах м. Вайнгартен, м. Форарльберг, м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау розраховане на 90 кредитів (2700 годин), з яких 456 годин (16,8%) передбачено на аудиторні заняття та 2244 години (83,2%) на самостійну роботу. Протягом навчання слухачі виконують письмові контрольні роботи, оформлюють портфоліо, складають анкети, аналізують конкретні ситуації, відеоматеріали та готують презентації. Наприкінці навчання слухачі захищають магістерську роботу.

Варто зауважити, що вищезазначена магістерська освітня програма є міжнародним спільним проектом, тобто за цією програмою навчаються студенти з Німеччини, Австрії та Швейцарії; заняття проходять в різних містах цих країн; диплом магістра (M.A. – «MasterofArts» – магістр гуманітарних наук) є міжнародно визнаним; на курсі викладають доценти з Німеччини, Австрії та Швейцарії; документація є спільною.

З метою підготовки експертів з освіти Інститут педагогіки (Institut für Erziehungswissenschaften) університету м. Кассель пропонує магістерську освітню програму «Емпіричні дослідження в галузі освіти» («Empirische Bildungsforschung»). Передумовою навчання за вказаною освітньою програмою є базова вища освіта (ступінь бакалавра) з педагогіки, соціальної педагогіки або соціальної роботи, психології або з інших суспільних наук [47].

Положення про навчання регулює структуру та процес навчання, воно містить також детальний опис змісту та кваліфікаційних цілей кожного модуля та план навчання [8].

Освітня програма розрахована на 120 кредитів (3600 годин), з яких 28 кредитів (840 годин) відводиться на підготовку магістерської роботи, а 92 кредити (2760 годин) передбачено на засвоєння шести модулів протягом чотирьох семестрів: «Педагогічні теорії та процеси реформування освіти», «Дослідження школи та освітнього процесу», «Дослідження неформальних сфер освіти», «Методи та

методологія емпіричних досліджень в галузі освіти», «Дослідницька практика» та «Магістерська робота та заключний колоквіум» [8, с. 3144].

Зазначимо, що модулі «Педагогічні теорії та процеси реформування освіти», «Дослідження неформальних сфер освіти» та «Методи та методологія емпіричних досліджень в галузі освіти» поділяються на базовий та просунутий рівні. Всі слухачі повинні опрацювати базовий рівень модулю «Методи та методологія емпіричних досліджень в галузі освіти», модуль «Дослідження школи та освітнього процесу», базові рівні модулів «Дослідження неформальних сфер освіти» та «Методи та методологія емпіричних досліджень в галузі освіти», модуль «Дослідницька практика» та модуль «Магістерська робота та заключний колоквіум». Два з трьох модулів просунутого рівня обираються слухачем індивідуально.

Базовий рівень модулю «Педагогічні теорії та процеси реформування освіти» вивчається обсягом 11 кредитів (330 годин), з яких 60 годин відводиться на аудиторну роботу (лекції та семінари), а 270 годин на самостійну роботу (підготовка до лекцій та семінарів, виконання письмової домашньої роботи, підготовка до іспиту).

Просунутий рівень модулю «Педагогічні теорії та процеси реформування освіти» передбачає 6 кредитів (180 годин), з яких 60 годин відводиться на аудиторні заняття (лекції та семінари), а 120 годин на самостійну роботу (підготовка до аудиторних занять та підготовку до усного іспиту).

Модуль «Дослідження школи та освітнього процесу» вивчається обсягом 15 кредитів (450 годин), з них 90 годин аудиторних занять (семінари) та 360 годин самостійної роботи, яка включає підготовку до семінарських занять, написання домашньої письмової роботи обсягом 25 сторінок та обговорення її на заключному колоквіумі.

Базовий рівень модулю «Дослідження неформальних сфер освіти» розрахований на 11 кредитів (330 годин), з яких 60 годин відводиться на аудиторну роботи (семінари), а 270 годин на самостійну роботу (підготовка до семінарів, виконання письмової домашньої роботи обсягом 20 сторінок, підготовка до іспиту) [47].

Просунутий рівень модулю «Дослідження неформальних сфер освіти» вивчається протягом 6 кредитів (180 годин), з них 60 годин відводиться на аудиторні заняття (семінари), а 120 годин на самостійну роботу (підготовка до семінарів та усного іспиту).

Базовий рівень модулю «Методи та методологія емпіричних досліджень в галузі освіти» передбачає 18 кредитів (540 годин), з яких 180 годин відводиться на аудиторні заняття (семінари та проектні семінари) та 360 годин самостійної роботи (підготовка до семінарських занять, письмова домашня робота у формі проекту обсягом 25 сторінок).

Просунутий рівень модулю «Методи та методологія емпіричних досліджень в галузі освіти» вивчається протягом 6 кредитів (180 годин), з яких 60 годин відводиться на аудиторні заняття у формі лекцій та семінарів та 120 годин на самостійну роботу (підготовка до аудиторних занять та контрольна робота).

Модуль «Дослідницька практика» розрахована на 18 кредитів (690 годин) протягом чотирьох місяців в таких установах, як бібліотека досліджень історії освіти (Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)), м. Берлін; Німецький інститут міжнародних педагогічних досліджень (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), м. Франкфурт-на-Майні; Німецьке товариство міжнародного співробітництва (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)), м. Ешборн; Інститут дослідження розвитку школи (Institut für Schulentwicklungsforschung), м. Дортмунд; земельні інститути розвитку школи та якості та університетські інститути дослідження освіти.

Магістерська робота обсягом 80–100 сторінок готується протягом шести місяців та розрахована на 30 кредитів (900 годин) [8, с. 24].

Отже, при засвоєнні магістерської освітньої програми «Емпіричні дослідження в галузі освіти» («Empirische Bildungsforschung») передбачено 510 (14%) годин аудиторних занять та 3900 (86%) годин самостійної роботи. Протягом навчання слухачі складають усні іспити, виконують письмові контрольні роботи, а також письмові домашні роботи, наприкінці навчання захищають магістерську роботу.

Аналогічні магістерські освітні програми «Емпіричні дослідження в галузі освіти» («Empirische Bildungsforschung») пропонують університет Отто Фрідріха м. Бамберг (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) [46] та Рейнсько-Вестфальський технічний університет м. Ахен (Rhein-Westfälische Technische Universität Aachen (RWTU Aachen) [44].

Так, передумовою навчання за магістерською освітньою програмою «Емпіричні дослідження в галузі освіти» університету Отто-Фрідріха м. Бамберг є базова вища освіта (ступінь бакалавра) з психології, педагогіки, соціології або іншої спорідненої дисципліни.

Програма розрахована на чотири семестри та 120 кредитів (3600 годин) й містить чотири базових модулі, а саме «Освітні середовища», «Методи досліджень», «Психологія викладання, навчання та розвитку», «Соціологія освіти», які вивчаються протягом першого та другого семестрів в обсязі 60 кредитів (по 15 кредитів на кожний модуль) та двох модулів просунутого рівня на вибір слухача (по 15 кредитів на кожний модуль), які вивчаються протягом третього семестру [19, с. 3]. По завершенню кожного модуля слухачі складають усні іспити, виконують контрольні та письмові домашні роботи. В четвертому семестрі слухачі захищають магістерську роботу.

Магістерська освітня програма «Емпіричні дослідження в галузі освіти» («Empirische Bildungsforschung»)Рейнсько-Вестфальського технічного університету м. Ахен (Rhein-Westfälische Technische Universität Aachen (RWTU Aachen) передбачає 120 кредитів (3600 годин) протягом чотирьох семестрів. Протягом першого семестру слухачі засвоюють модуль «Введення в емпіричні дослідження в галузі освіти» (17 кредитів). Модулі «Кількісні методи» (12 кредитів) та «Якісні методи» (12 кредитів) вивчаються протягом першого та другого семестрів. Другий та третій семестр присвячується емпіричним дослідженням в галузях професійної освіти, педагогіки медіа, школи та вищої школи (20 кредитів). В третьому семестрі слухачі виконують проект, на який відводиться 15 кредитів. Не раніше другого семестру слухачі проходять дослідницьку практику протягом 12 тижнів (16 кредитів). В четвертому семестрі слухачі готують магістерську роботу (28 кредитів)

[21, с. 22—39]. По завершенню вивчення модулів студенти складають усні іспити, іспити за допомогою портфоліо, виконують проект, готують звіт про проходження дослідницької практики.

Передумовою навчання за вищезазначеною програмою є базова вища освіта (ступінь бакалавра), під час якої слухачі отримали знання в таких сферах: когнітивні, мотиваційні, емоційні та контекстуальні фактори навчання людини (6 кредитів); основи педагогіки (3 кредити); основи дидактики та медіаосвіти (3 кредити), а також пройшли педагогічну практику (10 кредитів) [44, с. 3].

Варто зазначити, що з метою підготовки експертів галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу пропонуються також освітні програми, які закінчуються отриманням Сертифікату про підвищення кваліфікації (CAS – Certificate of Advanced Studies), наприклад, «Розвиток освітнього процесу та школи» («Unterrichts- und Schulentwicklung») в Педагогічному інституті м. Люцерн (Pädagogische Hochschule Luzern), Швейцарія [38]; «Якість та розвиток школи» («Schulqualität und Schulentwicklung») в Педагогічному інституті м. Берн (Pädagogische Hochschule Bern), Швейцарія [34]; «Дидактика вищої школи» («Hochschuldidaktk») в Педагогічному інституті м. Відень (Pädagogische Hochschule Wien), Австрія [37]; «Дидактика вищої школи» («Hochschuldidaktk») в університеті прикладних наук м. Люцерн (Lucerne University of Applied Sciences and Arts), Швейцарія [48], а також «Дидактика вищої школи» («Hochschuldidaktk»), яку пропонує мережа «Дидактика вищої школи федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія»(«Netzwerk Hochschuldidaktik NRW») [33], членами якої є Вупертальський університет, університет Генріха Гейне, м. Дюссельдорф, Рурський університет, м.Бохум, технічний університет, м. Дортмунд, університет м.Д'юсбург-Ессен, університет м. Падеборн, Кьольнський університет, університет м. Зіген.

Освітня програма «Розвиток освітнього процесу та школи» Педагогічного інституту м. Люцерн (Pädagogische Hochschule Luzern) розрахована на 15 кредитів (450 годин), з яких 126 годин (28%) відводиться на аудиторні заняття, а 324 години (72%) на самостійну роботу та складається із 4 модулів: «Навчання», «Викладання та розвиток освітнього процесу», «Ефективний менеджмент якості заняття як процес

навчання» та «Розвиток школи як організаційний, спільний та особистий процес навчання». Наприкінці навчання слухачі виконують випускну (сертифікаційну) роботу [27, с. 9–14].

Освітня програма «Якість та розвиток школи» Педагогічного інституту м. Берн вивчається протягом двох-чотирьох семестрів та охоплює чотири модуля [26, с. 7—12]. Модуль 1 «Якість школи та розвиток освітнього процесу» передбачає 4 кредити (120 годин), з яких 72 години відводиться на аудиторні заняття та 48 годин на самостійну роботу. Модуль 2 «Експертиза» розрахований також на 4 кредити (120 годин), з них 64 години передбачено на аудиторні заняття та 56 годин на самостійну роботу. Модуль 3 «Внутрішня співпраця та розвиток організації» вивчається протягом 4 кредитів (120 годин), з яких 56 годин відводиться на аудиторні заняття та 64 години на самостійне опрацювання. На завершувальний, четвертий, модуль відводиться 3 кредити (90 годин), з яких 4 години передбачено на аудиторну, а 86 на самостійну роботу та повністю присвячується виконанню випускної (сертифікаційної) роботи.

Отже, освітня програма «Якість та розвиток школи» Педагогічного інституту м. Берн розрахована на 15 кредитів (450 годин), з яких 126 годин (28%) відводиться на аудиторні заняття та 324 години (72%) на самостійну роботу. По завершенню навчання слухачі захищають випускну (сертифікаційну) роботу.

В Австрії Педагогічний інститут м. Відня пропонує освітню програму «Дидактика вищої школи», яка розрахована на чотири семестри та 60 кредитів (1800 годин), з яких 300 годин (17%) відводиться на аудиторні заняття та 1500 годин (83%) на самостійну роботу. По завершенню навчання слухачі отримують сертифікат.

Програма призначена для осіб, які працюють у вищому навчальному закладі та передбачає засвоєння 12 модулів, а саме «Введення» (3 кредити), «Основи викладання у вищій школі» (6 кредитів), «Підготовка вчителів у вищій школі»(5 кредитів), «Neue Lerntechnologien» (6 кредитів) , «Спілкування як основна структура викладання та навчання» (3 кредити), «Практика викладання у вищій школі» (6 кредитів), «Практика наукової роботи у вищій школі» (6 кредитів), «Проектний та

організаційний менеджмент» (4 кредити), «Правові рамкові умови викладання у вищій школі» (4 кредити), «Навчання та опікування науковою роботою» (5 кредитів) та «Випускна робота»(6 кредитів) [4, с. 19–23]. По завершенню кожного модулю слухачі складають письмовий або усний іспити, виконують проект, оформлюють портфоліо, а наприкінці навчання захищають випускну (сертифікаційну) роботу.

Освітня програма «Дидактика вищої школи» університету прикладних наук м. Люцерн розрахована на 7 кредитів (210 годин), з яких 47 годин відводиться на аудиторні заняття та 163 години на самостійну роботу й охоплює такі модулі: «Викладання, орієтоване на студентів», «Орієнтація на компетенції та вирівнювання», «Рефлексивне застосування методів», «Комункація, спрямована на навчання», «Організація самонавчання», «Взаємний зворотній зв'язок», «Організація оцінювання», «Експертиза заняття» та «Завершальний модуль» [28, с. 6–20]. По завершенню навчання слухачі оформлюють портфоліо.

Освітня програма «Дидактика вищої школи» («Hochschuldidaktik»), яку пропонує мережа «Дидактика вищої школи федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія» призначена для осіб, які працюють у вищих навчальних закладах, розрахована на 200—240 годин, складається з трьох модулів (базовий, середній та просунутий), на вивчення яких відводиться 60–80 годин на кожний модуль. По завершенню навчання слухачі отримують сертифікат [33].

Крім того, підготовку експертів з освіти здійснюють установи, які супроводжують процес розвитку середньої освіти. Зокрема, це інститути розвитку освіти в кожній федеральній землі Німеччини, наприклад, Баварський державний інститут якості шкільної освіти та досліджень (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern) [29], Педагогічний інститут федеральної землі Рейнланд – Пфальц (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz) [42], державний інститут освіти вчителів та розвитку школи м. Гамбург (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) [31], державний інститут школи м. Бремен (Landesinstitut für Schule Bremen) [32] та інші.

Підготовка експертів з освіти в таких установах, як правило, здійснюється в два етапи. На першому етапі (базова підготовка) передбачені три курси на рік протягом

одного тижня, які проводять представники агенції забезпечення якості. На цьому етапі слухачі вивчають такі аспекти, як методи та інструменти експертизи, якість освітнього процесу. Основними формами роботи при цьому є майстер-класи за такими темами: проведення онлайн-опитування, оцінювання портфоліо школи, оцінювання результатів опитування, організація відвідування школи, спостереження за заняттям з використанням анкет, підготовка та проведення інтерв'ю. Крім того, слухачі здійснюють підготовку пробної експертизи, відвідування школи, готують звіт за результатми експертизи та обговорюють його з усіма учасниками освітнього процесу в школі.

На другому етапі (підвищення кваліфікації) курси проводяться два рази на рік протягом 2–3 днів досвідченими експертами та агенцією забезпечення якості. Основними аспектами, які розглядаються на слухачами на цьому етапі, є ведення бесіди та спостереження за заняттям.

Установами, що забезпечують процес розвиту школи, проводяться також одноденні конференції для голів експертних груп та регіональні конференції для експертів. Темами конференцій, наприклад, Баварського державного інституту якості школи та дослідження освіти з 2011 по 2015 роки були: для голів експертних груп – інструменти експертизи, оформлення звіту за результатами експертизи, ведення бесіди та інтерв'ю, портфоліо школи; для експертів – робота з анкетами щодо спостережання за заняттям, аналіз та оцінювання даних, онлайн-система звітів, рекомендації експертів у звіті за результатами проведення експертизи [5].

В Швейцарії функціонує мережа міжкантонального товариства зовнішньої експертизи шкіл, яке проводить регулярні семінари, спрямовані на підготовку експертів в галузі середньої освіти. Зокрема, в 2016 році темами таких семінарів були «Розробка анкет та онлайн-опитування», «Якісне оцінювання» тощо [12].

Вищеназвана мережа, починаючи з 2003 року, проводить одноденні конференції для експертів в галузі загальної середньої освіти, які носять практичний характер. Матеріали всіх конференцій розміщені на офіційному порталі товариства і всі зацікавлені особи можуть ознайомитися з ними та використовувати у своїй практиці. Темами конференцій за останні п'ять років були, наприклад, такі:

«Експертиза спеціальних шкіл», «Ефективність зовнішньої експертизи», «Складання звіту щодо експертизи», «Ефективність зовнішньої експертизи у взаємодії із внутрішньошкільним менеджментом якості», «Зовнішня експертиза та вимірювання успішності» тощо.

Таким чином, проаналізовано програми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС, обсяг навчального навантаження, співвідношення аудиторних занять й самостійної роботи. Показано, що навчання за магістерськими освітніми програмами підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти розраховане на 60–120 кредитів (1800 – 3600 годин), з яких на аудиторні заняття відводиться від 240 до 540 (13–15%) годин, а на самостійну роботу від 1470 до 3060 (85–87%). Існує спільний проект Педагогічних інститутів Німеччини, Австрії та Швейцарії, який має уніфіковані організаційно-методичні засади підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти. Це стало причиною того, що під час дослідження не виявлено відмінностей у підготовці експертів в галузі загальної середньої освіти Німеччини та Австрії. Підготовка експертів в галузі емпіричних досліджень освіти передбачає 120 кредитів (3600 годин), з яких на аудиторну роботу відводиться 540 годин (14%) та 3060 годин (86%) на самостійну роботу.

Класифіковано види підготовки експертів з освіти і показано, що така підготовка здійснюється у німецькомовних країнах в різних галузях: загальної середньої та вищої освіти, а також емпіричних досліджень освіти. Підготовка експертів в галузі загальної середньої освіти здійснюється університетами та Педагогічними інститутами Німеччини та Австрії за магістерськими освітніми програмами (спільно зі Швейцарією), а також у формі підвищення кваліфікації установами Німеччини, що супроводжують процес розвитку загальної середньої освіти. За програмами, що закінчуються отриманням Сертифікату про підвищення кваліфікації, Педагогічні інститути Німеччини та Австрії готують експертів в галузі вищої освіти. Магістерські освітні програми університетів Німеччини передбачають підготовку експертів в галузі емпіричних досліджень освіти. Попри те, що в галузі дошкільної, професійної та післядипломної освіти в німецькомовних країнах ЄС

здійснюється експертна діяльність, освітні заклади та установи Німеччини й Австрії експертів для цих галузей не готують.

2.2. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

Освітні програми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах передбачають певні кваліфікаційні цілі.

Розглянемо кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти на прикладі магістерської освітньої програми «Розвиток школи та забезпечення якості» Вільного університету м. Берлін (Див. дод. Б, табл.10).

Проаналізувавши освітню програму ми з'ясували, що по завершенню навчання слухачі мають знання та вміння щодо розвитку школи та персоналу. Зокрема, знають основні теорії менеджменту організації, правові основи розвитку персоналу та організації школи, різні концепції менеджменту забезпечення якості й проектів, а також процедуру розробки моделей та програм школи. На основі отриманих знань слухачі здатні критично аналізувати теорії менеджменту організації, формулювати кваліфікаційні вимоги, посадові інструкції та проводити бесіди при відборі кандидата на вакантне місце, а також давати офіційну оцінку діяльності вчителів в ході зустрічі з керівництвом.

Програмою передбачені також набуття знань та вмінь щодо експертизи та забезпечення якості, а саме слухачі повинні знати функції внутрішньої та зовнішньої експертизи школи й забезпечення якості на різних рівнях системи освіти та вміти їх аналізувати; знати стандарти експертизи та основну методичну та дослідницьку термінологію і вміти застосовувати їх в конкретних дослідженнях. Важливими є також компетенції щодо планування та реалізації процесу експертизи, під час якого слухачі вміють формулювати питання експертизи та розробляти індикатори, виходячи із цілей школи. Слухачі знають також емпіричні методи збору інформації та можуть їх застосовувати в конкретному дослідженні [25, с. 883].

Важливим компонентом програми є також знання та вміння щодо розвитку освітнього процесу, зокрема слухачі мають знання щодо якості та розвитку освітнього процесу та можуть, виходячи з цього, аналізувати та пояснювати взаємозв'язок між якістю освітнього процесу, підготовкою вчителів та навчанням у школі. Слухачі знають критерії якості освітнього процесу та можуть його аналізувати. Крім того, програма передбачає набуття знань щодо різних підходів, інструментів та процедур діагностики освітнього процесу, вміння їх оцінити та застосувати в конкретному проекті [30].

Виконання слухачами проекту експертизи спрямовано на набуття ними компетенцій щодо планування, реалізації та аналізу проекту розвитку освітнього процесу в контексті окремої школи, тобто вміння з'ясувати замовлення, вивести індикатори, з'ясувати та уніфікувати цілі, а також застосувати їх при розробці експертизи; розробити відповідні інструменти, провести пошук, спланувати та реалізувати збір даних, враховуючи гендерні аспекти та аспекти різноманітності, правові установки, шкільні умови; перетворювати дані у зворотній зв'язок цільових груп та оцінювати власний спосіб дій [53, с. 145].

Виконання проекту менеджменту персоналом передбачає вмінні слухачів вибрати, розробити та запровадити конкретний інструмент або конкретний метод менеджменту персоналом, залучати до власної концепції думки експертів з галузі економіки та дискутувати з ними ґрунтовно та кваліфіковано з метою отримання обґрунтованого висновку з огляду на концепцію [25, с. 884].

Отже, випускники магістерської освітньої програми «Розвиток школи та забезпечення якості» Вільного університету м. Берлін знають підходи, методи та процедури розвитку організації та персоналу в школах, розвитку освітнього процесу, експертизи та забезпечення якості, які базуються на дослідженнях. Вони можуть самостійно застосовувати ці знання в конкретних проектах забезпечення якості школи та освітнього процесу, а також розробити, реалізувати та проаналізувати проекти розвитку школи. Випускники можуть також застосовувати теоретичні знання в конкретному практичному контексті з метою аналізу, пояснення та оцінювання проблемних ситуацій, беручи до уваги гендерні аспекти та аспекти

різноманітності. Вони можуть як самостійно, так й в команді розробити концепцію проекту, реалізувати та проаналізувати його, а також здатні самостійно засвоїти знання, яких не вистачає [30].

У Положенні про магістерську освітню програму «Розвиток освітнього процесу та школи» Педагогічного інституту м. Фрайбург зазначено, що випускники по завершенню навчання набувають фахових, практичних, дослідницьких та соціальних компетенцій (Див. дод. Б, табл.10) .

Під фаховими компетенціями розуміють вміння аналізувати професійну діяльність вчителів на занятті в контексті процесів розвитку школи та рамкових умов системи освіти, беручи до уваги різні наукові підходи, знання наукових теорій дидактики індивідуального та спільного навчання або інклюзивної педагогіки, вміння критично аналізувати можливості різних дидактичних концепцій диференціації в межах групи учнів, педагогічної діагностики та самостійного навчання в педагогічній практиці з огляду на наукову літературу, знання актуальних теорій та методів менеджменту організації або менеджменту внесення змін в контексті школи та заняття, зокрема розвитку якості та персоналу, вміння використовувати актуальні результати досліджень в інтегрованих шкільних системах, в педагогіці школи повного дня та для досліджень освітнього процесу в своїй професійній діяльності з метою планування, розробки, експертизи та аналізу, знання професійних та орієнтованих на співробітництво стратегій розвитку школи та освітнього процесу в школах та вміння планувати їх реалізацію [11, с. 39–40].

Практичні компетенції передбачають вміння застосовувати ефективні техніки аналізу (включаючи колегіальний) проблем професійної практики, вміння розробляти проекти розвитку освітнього процесу й школи та цілеспрямовано його реалізовувати та оцінювати, вміння керувати, підтримувати, консультувати окремих осіб, групи та інституції при розробці, плануванні, реалізації, експертизі та оптимізації освітніх процесів та супроводжувати процеси змін. Слухачі повинні знати теоретичні основи конструктивістського підходу навчання й брати їх до уваги в процесі викладання та навчання й плануванні освітнього середовища, вміти сприяти тому, щоб вчителі цілеспрямовано обирали та застосовували дидактичні

концепції індивідуального та спільного навчання з метою підтримки окремих учнів, імплементувати та оцінювати дидактичні концепції диференціації всередині групи учнів, педагогічної діагностики та самостійного навчання в процесі розвитку освітнього середовища та школи. Значна увага приділяється вмінню підтримувати вчителів у створенні структур та рамкових умов для інклюзії та педагогіки повного дня, конкретних заходів щодо сприяння навчанню та розвитку, а також внутрішній диференціації, вміння адресно презентувати проблеми та фахові знання в межах своїх завдань в усній, письмовій формі, а також за допомогою медіа та брати участь у фахових дискусіях [34].

Дослідницькі та методичні компетенції охоплюють знання емпіричних методів дослідження та експертизи з метою аналізу та оцінки освітніх процесів окремих осіб, груп та установ, вміння упорядковувати та критично оцінювати результати емпіричних досліджень освіти з точки зору їхньої методичної якості та змісту. Слухачі повинні вміти системно оцінювати якість результатів діяльності установ та обговорювати результати оцінки, виводити на основі існуючих результатів досліджень нові питання щодо розвитку освітнього процесу та школи, переводити їх в оформлення дослідження та реалізовувати дослідницькі проекти [24, с. 40].

Набуття соціальних компетенцій спрямоване на вміння ефективно працювати в команді та розуміння значення колегіального співробітництва для процесу розвитку освітнього процесу та школи, вміння презентувати, критично аналізувати та аргументувати з теоретичної та емпіричної точок зору свою власну позицію незалежно та адресно, вміння сприймати зворотний зв'язок колег та робити з цього висновки для своєї діяльності. Соціальні компетенції передбачають вміння розпізнавати та професійно й предметно вирішувати конфлікти, які виникають в процесі розвитку школи та освітнього процесу. Слухачі повинні вміти орієнтуватися на зміни й різні ситуації та активно брати участь у їх формуванні, вміння самостійно засвоювати актуальні знання та компетенції, необхідні для розвитку освітнього процесу та школи, а також оцінювати свої власні дії та постійно розвиватися з метою подальшої цілеспрямованої професіоналізації [24, с. 40].

При розгляді кваліфікаційних цілей магістерської освітньої програми «Дослідження та розвиток школи», яку пропонує Тюбінгенський університет (Див. дод. Б, табл.10) , ми з'ясували, що по завершенню навчання слухачі знають основні поняття та аспекти шкільної педагогіки; освітні теорії, поняття та аспекти міжнародної порівняльної педагогіки. Програмою передбачається засвоєння знань щодо основних аспектів, методів та результатів дослідження заняття; теорії, концепції та результати якості й розвитку школи; концепції поводження з різноманітністю на середньому рівні. Слухачі повинні знати важливі розробки в галузі освіти; системи освіти в міжнародному порівнянні; концепції, науково-теоретичні, дослідницькі, а також методичні основи управління та підтримки в системах освіти. Розробники програми важливого значення надають якісним та кількісним методам збору та аналізу даних; теорії консультування в шкільному та позашкільному контексті; окремим концепціям індивідуального консультування та контролю в галузі розвитку школи та організації; теоріям та дослідженням в галузі шкільного менеджменту та керівництва школою [22, с. 6].

В процесі навчання слухачі набувають вмінь, які необхідні їм для дослідження освіти на мікро-, середньому та макрорівнях освітньої системи.

Зокрема, для дослідження освіти на мікрорівні (заняття) слухачі вміють описувати та аналізувати критерії якості заняття; упорядковувати концепції та методи заняття відповідно до цілей, ситуацій та адресантів; визначати потенціал та проблеми різних процедур зворотнього зв'язку для заняття; розуміти взаємну важливість макрорівня та обраних аспектів професіоналізму вчителів [22, с. 8].

Розробники освітньої програми вважають, що для досліджень освіти на середньому рівні (школи) слухачі повинні вміти диференційовано описувати та аналізувати концепції та наслідки розвитку школи, які ґрунтуються на даних; аналізувати спротив проти інновацій та розробити заходи щодо усунення спротиву; розпізнавати взаємну важливість середнього рівня та обраних аспектів професіоналізму вчителів.

Програма передбачає також вміння, необхідні для досліджень освіти на макрорівні (освітні системи), а саме вміння розуміти методи та результати

педагогічних досліджень на макрорівні; запроваджувати реформи школи та аналізувати реформовані школи стосовно суспільного розвитку Німеччини та інших країн, виходячи з теоретичних та емпіричних перспектив; розуміти взаємну важливість макрорівня та обраних аспектів професійності вчителів; використовувати перспективи управління для опису, аналізу та оцінки розвитку.

В процесі виконання дослідницького проекту слухачі набувають вмінь формулювати питання дослідження з огляду на актуальні наукові дискусії та розробити на основі цього дослідження проект. Слухачі реалізують проект дослідження самостійно або у співробітництві, а також надають свою дослідницьку роботу для обговорення та використовують зворотній зв'язок с експертами; складають звіт про дослідження дотримуючись стандартів, які є специфічними для дисципліни, аналізуючи при цьому результати та рамки власного наукового дослідження [20, с. 300].

Значна увага розробниками програми приділяється набуттю вмінь в галузі консультування та шкільного менеджменту. Зокрема, слухачи повинні вміти усвідомлювати етичну відповідальність дослідника та спрямовувати свою дослідницьку роботу згідно суворих етичних норм; аналізувати межі консультування та свої власні межі як консультантів. Програмою передбачається вміння розробляти критерії якості консультування відповідно до ситуації та адресанта; описувати, аналізувати та оцінювати консультаційні бесіди з теоретичної точки зору; критично аналізувати поведінку керівництва з огляду на теоретичне розуміння та емпіричні результати. Значна увага приділяється вмінню диференційно аналізувати та оцінювати процеси розвитку школи та цілі освіти; планувати, керувати, супроводжувати процеси змін в системі школи відповідно ситуації, контексту та адресанта; сприймати різні потреби та перспективи окремих діючих осіб та розуміти значення та участь й співробітництво у школах. Слухачі повинні вміти розробити, реалізувати, задокументувати, проаналізувати та оцінити дослідницький проект на основі актуального стану теорії та досліджень самостійно та у співробітництві; презентувати дослідницьку роботу, брати до уваги запити предметно та диференційовано й інтегрувати відповіді в свою подальшу роботу;

диференційно аналізувати дослідницьку роботу та давати конструктивну, предметну та точну відповідь; аналізувати результати та межі власних наукових досліджень, а також усвідомлювати етичну відповідальність та дотримуватися під час дослідження суворих етичних норм[22, с. 22].

Отже, магістерська освітня програма «Дослідження та розвиток школи» розроблена з подвійною метою: з одного боку, здобуття слухачами компетенцій для їх професійної діяльності, з іншого боку, важливою метою є сприяння інноваціям у школі та створення основи для ґрунтовних реформ.

При розгляді кваліфікаційних цілей магістерської освітньої програми «Розвиток освіти», яку спільно пропонують педагогічні інститути м. Вайнгартен, м. Форарльберг, м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау ми з'ясували, що програма передбачає набуття слухачами певних знань та вмінь в таких сферах, як розвиток школи, освітній менеджмент, емпіричні методи, експертиза та консультування [15, с. 14] (Див. дод. Б, табл.10).

Зокрема, засвоївши освітню програму, слухачі знають різні системи освіти та механізми управління ними; різні види експертиз та вимоги до наукової експертизи. В результаті навчання слухачі володіють методами вимірювання успішності; інструментами спостереження за освітніми процесами, знають важливі етапи роботи над програмою школи та розвитком якості; методи конфліктного менеджменту. Слухачі знають також процеси, механізми та методи проектного менеджменту та менеджменту персоналом. Значна увага приділяється методичним та дидактичним концепціям, які служать розвитку освітнього процесу; методам раціонального використання дидактичних підходів та форм оцінки; інструментам підтримки освітнього процесу та можливостям консультанта [16, с. 24].

Програма передбачає також набуття певних вмінь в сфері розвитку школи, зокрема, вміння представити своє розуміння підходів щодо теорії школи, а також моделей розвитку школи та вносити на розгляд в навчальні дискусії; аналізувати приклади ситуацій з огляду на теоретичні моделі; розуміти механізми управління школою на різних рівнях освітньої системи та використовувати це розуміння для своєї роботи в процесі розвитку. Слухачі володіють вмінніми аналізувати,

супроводжувати та планувати процеси розвитку; аналізувати ознаки якості школи та знати основні елементи шкільного менеджменту; аналізувати конфлікти в процесі розвитку на основі відповідної концепції та застосовувати методи конфліктного менеджменту відповідно у конфліктних ситуаціях.

В сфері освітнього менеджменту слухачі повинні розуміти та вміти аналізувати розвиток освітніх установ; описувати принципи керування; враховувати гендерні підходи в питаннях керівництва; ініціювати й супроводжувати відповідні проекти. Навчання передбачає набуття вміння ефективно презентувати пропозиції та заклади освіти назовні; залучати спонсорські засоби для освітніх проектів; планувати, реалізовувати та обґрунтовувати заходи щодо розвитку персоналу; розробляти та оцінювати пропозиції кваліфікацій та підвищення кваліфікацій; аналізувати інституційні структури та процеси, а також особисту поведінку та дії на основі дискусії про цінність та норми в освіті [15, с. 35] .

Значна увага в програмі приділяється набуттю вмінь, необхідних для емпіричних досліджень, зокрема, вміння розробляти та виконувати наукові роботи, складати простий проект дослідження; відповідно презентувати дані описової статистики; проводити вибіркові порівняння; критично оцінювати наукові дослідження. Важливого значення набувають вміння запроваджувати емпіричні методи дослідження на практиці; скласти простий проект дослідження якості; пов’язувати якісний та кількісний методи, а також оцінювати якісні показники за допомогою аналізу якості змісту; критично оцінювати результати якісного дослідження.

Освітня програма спрямована також на оволодіння вміннями для здійснення експертизи, а саме критично аналізувати генерування знань в експертизу, процеси оцінки за допомогою експертизи та функції експертизи в системі освіти; враховувати результати експертизи в контексті розвитку школи та прийняття рішень в галузі освітньої політики [53, с. 33–34]. Важливими навичками слухачів є вміння розробити відповідний проект експертизи з в галузі освіти, а також виконати пропозицію експертизи з розрахунком витрат; розробляти анкети для оцінювання; статистично аналізувати дані та інтерпретувати результати; розробляти,

реалізовувати, аналізувати та інтерпретувати інтерв'ю з окремими особами та групами; запроваджувати, аналізувати та інтерпретувати спостереження на занятті; консультувати та супроводжувати установи щодо самоекспертизи; консультувати установи на основі експертизи в процесі розвитку школи та якості [16, с. 45].

Розвиток освітнього процесу передбачає вміння розуміти концепції розвитку освітнього процесу у історичному та системному контексті; використовувати результати актуальних міждисциплінарних досліджень для подальшого розвитку освітнього процесу, а також розуміти, використовуючи приклади ситуацій, різні напрями розвитку школи та її учасників.

Розробники програми важливого значення надають й вмінням консультування, зокрема, вмінню займати позицію консультанта та ефективно її використовувати; свідомо та цілеспрямовано спілкуватися у професійному середовищі. Слухачі повинні вміти відповідно структурувати, реалізовувати та аналізувати різні ситуації бесіди; ефективно вести засідання, мати набір методів модерування та вміти їх застосовувати. Значна увага приділяється вмінню спроектувати та проаналізувати ситуацію бесіди; аналізувати на основі педагогіки реформ розвиток в сучасних та успішних школах; на прикладах діагностувати стан навчання і сприяти індивідуальним здібностям; застосовувати форми колегіального консультування та контролю; розробляти бесіди індивідуальних консультантів, які орієнтовані на вирішення проблем [15, с. 54].

Слухачі повинні також вміти поєднувати теорію та практику, під час якої слухачі поглиблено опрацьовують певні теми та застосовують вивчені концепції; документувати, аналізувати свій досвід та знання, отримані під час практики в портфоліо; планувати, реалізовувати та оцінювати дослідницькі та експертні проекти відповідними методами, способами та інструментами; поєднувати в процес, який ґрунтується на теорії та методиці досліджень, попередні теоретичні роз'яснення з практичними проблемами або завданнями; досліджувати наукове питання науковими методами та техніками; використовувати знання та навички, отримані під час навчання, на прикладі стосовно теми або питання.

В Положенні про магістерську освітню програму «Емпіричні дослідження в галузі освіти» університету м. Кассель вказані компетенції або кваліфікаційні цілі, яких повинні досягти слухачі по завершенню навчання. Зокрема, опанувавши базовий рівень модулю «Педагогічні теорії та процеси реформування освіти», слухачі мають здатність до історичної контекстуалізації педагогічних концепцій та концепцій освіти; знають політичні та структурні рамкові умови процесів реформування сучасної освіти; основні структури, функції системи освіти, а також осіб, задіяних до неї; можливості емпіричних досліджень в галузі освіти. Просунутий рівень модулю передбачає поглиблені знання теорій та концепцій освіти, виховання та соціалізації; вміння виокремлювати педагогічні проблеми, розуміти їх в історичному контексті та диференціювати теоретичні підходи; вміння до критичного порівняння, а також до історичної контекстуалізації освітніх та педагогічних концепцій [8, с. 3145–3146] (Див. дод. Б, табл.10).

По завершенню модулю «Дослідження школи та освітнього процесу» слухачі мають поглибленні знання щодо стану досліджень освітнього процесу та школи; різних дидактичних моделей, а також їх диференційованої оцінки. Вони вміють аналізувати та оцінювати вплив на навчання когнітивних, мотиваційних, соціальних, емоційних факторів, використовуючи теоретичні моделі та результати емпіричних досліджень; відчувати та використовувати значення аспекту відносин в шкільних ситуаціях. Слухачі повинні знати дослідження, які базуються на спостереженнях та опитуваннях як засобах отримання даних в процесі досліджень школи та освітнього процесу [18, с. 9].

Засвоєння базового рівня модулю «Дослідження неформальної сфери освіти» передбачає глибокі знання щодо неформальних сфер освіти (родина, соціальні мережі, групи однолітків), а також педагогіки дитинства, соціальної роботи та освіти молоді та дорослих; знання щодо впливу освіти в неформальній сфері на тривалість життя [143, с. 12]. Просунутий рівень передбачає рефлексію взаємодії неформальної та формальної сфер освіти; засвоєння критеріїв щодо визначення можливостей неформальної сфери освіти та вміння досліджувати процеси в цій сфері [8, с. 3148–3149].

Базовий рівень модулю «Методи та методологія емпіричних досліджень» передбачає знання якісних та кількісних методів дослідження та області їх застосування; знання якісних та кількісних методів оцінювання та вміння їх застосовувати; знайомство з оформленням дослідження та вміння оцінювати його інформативність; компетенції щодо розвитку та розробки різних методів збору інформації. Засвоївши просунутий рівень модулю, слухачі володіють знаннями методів інферентної статистики для перевірки статистичних гіпотез; знання основних принципів статистичного тестування, а також основних методів тестування для перевірки гіпотез взаємозв'язків та відмінностей відповідно до класичної теорії тестування; поглибленні знання щодо регресивного, варіативного, коваріативного, експлоративного аналізу факторів та вміння їх використовувати [18, с. 19–23].

Дослідницька практика спрямована на набуття слухачами вміння на практиці використовувати техніки емпіричного дослідження; перетворювати педагогічні питання в конкретне дослідження; розширення основних компетенцій: технік наукової роботи, командної та групової роботи, презентацій, часового та проектного менеджменту [8, с. 3153].

Згідно Положенню про магістерську освітню програму «Емпіричні дослідження в галузі освіти» університету Отто Фрідріха м. Бамберг [19] слухачі по завершенню навчання здатні розуміти та описувати основні форми педагогічної діяльності (наприклад, заняття, виховання, консультування, психосоціальна діагностика, експертиза). Вони повинні вміти розуміти дослідницькі роботи з емпіричних досліджень в галузі освіти в контексті їх методів, змісту та висновків; називати, класифікувати, описувати, протиставляти теоретичні та методичні основи емпіричних досліджень в галузі освіти, освіти дорослих, загальної педагогіки, шкільної та соціальної педагогіки. Слухачі здатні аналізувати інші явища, розробки та теорії освіти й виховання в їх історичному контексті; системно та диференційовано дискутувати щодо теорій педагогіки та досліджень освіти. Значна увага приділяється вмінню представити, критично аналізувати та критично оцінювати окремі педагогічні проблеми згідно практичних висновків, а також

опрацьовувати та аналізувати теоретичні або практичні питання за допомогою наукових методів, використовуючи отримані знання. Слухачі знають та вміють використовувати окремі статистичні моделі емпіричних досліджень в галузі освіти, володіти базовими та поглибленими знаннями в сфері пізнання, освіти та розвитку як основ діагностики, стимулювання та дидактики, теоретичними інструментами соціологічного аналізу та методами, які використовують для опису та пояснення нерівності при отриманні освіти та здатні пояснити питання нерівності й результат за допомогою соціологічних теорій [46] (Див. дод. Б, табл.10).

Виконання слухачами магістерської роботи спрямовано на формування вміння самостійно використовувати правила та техніки наукової роботи, в межах окремої теми, ідентифікувати проблему, класифікувати, порівняти та опрацювати відповідно до теоретичних знань, спеціальної літератури та методів дослідження. При цьому вони можуть використовувати наукові підходи для опрацювання теми, порівняти, проаналізувати та критично оцінити попередні дослідження проблеми [19, с. 18].

Магістерська освітня програма «Емпіричні дослідження в галузі освіти» Рейнсько-Вестфальського технічного університету м. Ахен передбачає, що випускники здатні дослідити та оцінити освітні явища, зокрема вплив людини та технічного прогресу сучасного суспільства; застосовувати нові медіа та програмне забезпечення в контексті досліджень; самостійно або в команді встановлювати складні теоретичні взаємозв’язки та використовувати їх в емпіричних дослідженнях; розробити концепцію, реалізувати та оцінити експертизу й дослідницькі проекти, а також презентувати та опублікувати їх результати [44].

Проаналізувавши кваліфікаційні цілі освітньої програми «Розвиток школи» з Педагогічного інституту м. Люцерн, ми з’ясували, що по завершенню освітньої програми слухачі вміють розуміти освітні процеси, зокрема процеси індивідуального навчання; можуть пов’язати знання щодо актуальних досліджень навчання та мотивації як з традиційними теоріями навчання, так й з власною позицією та переконаннями; здатні аналізувати свій власний процес навчання та переносити висновки аналізу на свою діяльність, ефективно організовувати та розвивати заняття, тобто на основі знань актуальних емпіричних досліджень

навчання, мотивації та заняття аналізувати та фахово оцінювати й розробляти навчальні матеріали, використовуючи компетентнісний підхід при викладанні та навчанні [27, с. 7].

Крім того, слухачі освітньої програми розуміють менеджмент якості як циклічний єдиний процес розвитку на всіх рівнях індивідуального та організованого навчання; вони знають концепції єдиної системи менеджменту якості в галузі освіти та вміють їх використовувати; вони здатні також фахово оцінити ці концепції стосовно їхнього впливу на заняття і відповідно їх адаптувати та ефективно реалізувати. Слухачі знають інструменти розвитку організації та вміють їх використовувати залежно від ситуації; розуміють освітні товариства як місце підвищення кваліфікації, яке базується на практичному досвіді та рефлексії; здатні імплементувати освітні товариства та використовувати їх для спільного розвитку школи. Значна увага приділяється також вмінню використовувати взаємодію розвитку організації, персоналу та якості для покрашення якості освітнього процесу. Слухачі повинні розуміти поряд з загальним розвитком значення особистісного розвитку персоналу та можуть ініціювати ці процеси [27, с. 7].

Автори освітньої програми «Якість та розвиток школи», яку пропонує Педагогічний інститут м. Берн, вважають, що слухачі можуть аналізувати та розвивати свою діяльність відносно якості школи та розвитку освітнього процесу; орієнтуватися при розвитку школи та освітнього процесу на знання щодо ефективності школи та заняття; визначати підходи та інструменти розвитку освітнього процесу та планувати відповідні процеси; системно описувати, аналізувати за допомогою наукових методів якість та менеджмент якості школи та розробляти відповідні заходи [35]. Слухачі вміють розробити концепцію експертного проекту для оцінки окремих аспектів якості школи та освітнього процесу та її планування. При цьому вони повинні володіти навичками збирати, оцінювати, інтерпретувати дані, визначати сфери діяльності та пріоритети та, виходячи з цього, розробити відповідні заходи. Слухачі можуть також спілкуватися с адресатами експертизи та розвивати свою діяльність відносно експертизи; аналізувати процеси внутрішньої комунікації та розробляти заходи, пов’язані з цим

аспектом; планувати внутрішньошкільне підвищення кваліфікації і конференції та керувати ними; описувати культуру школи та оцінювати клімат й виходячи з цього, проектувати можливі дії; оцінити можливі дії при супротиві у зв'язку зі змінами. Значна увага розробниками програми приділяється вмінню ідентифікувати проблеми, які відносяться до їхньої професійної діяльності та тематики освітньої програми; опрацювати проблему, яку вони обрали, з урахуванням актуальні дискусії; аналізувати проблему та шляхи її вирішення, а також інтерпретувати результати; робити коректно та послідовно висновки щодо важливих аспектів опрацьованої проблеми в письмовій формі та аналізувати свій процес навчання під час заключної бесіди [26, с. 12].

Отже, по завершенню навчання слухачі можуть та вміють розвивати власну діяльність, керувати школою, керувати розвитком освітнього процесу та здійснювати експертизу якості школи; управляти співробітництвом та комунікацією всередині школи; розвивати школу як організацію та її культуру; самостійно опрацьовувати та документовувати проблему, яку слухач обирає відповідно своєї сфери діяльності та переліку тем освітньої програми.

Розглянемо кваліфікаційні цілі освітньої програми «Дидактика вищої школи», яку пропонує Педагогічни інститут м. Відня (Див. дод. Б, табл.10) .

Опрацювавши модуль «Введення» слухачі знають зміст та структуру освітньої програми; розуміють значення змісту освітньої програми згідно дидактики вищої школи; знають структуру третичного сектору освіти в Австрії і передусім освіти вчителів; можуть самостійно працювати з віртуальної платформою освітньої програми [4, с. 24].

Засвоївши модуль «Основи дидактики вищої школи» слухачі можуть пояснити процеси навчання на основі досліджень; можуть виокремити дидактику вищої школи із загальної дидактики; знають концепції освіти дорослих, зокрема з конструктивістської точки зору та можуть зробити висновки для викладання у вищому навчальному закладі. Слухачі розуміють професійну рефлексію як аспект покращення якості викладання у вищому навчальному закладі та можуть аргументувати необхідність використання рефлексії. Вони знають групи осіб, які

займаються викладанням у вищому навчальному закладі та їх завдання та сфери діяльності. Слухачі володіють знаннями щодо можливостей дидактичної та методичної організації досліджень вищої школи і можуть аналізувати й висловити свою думку щодо конкретних досліджень. Крім того, вони знають моделі визначення успішності у вищій школі та можуть пояснити взаємозв'язки їх використання та організації [4, с. 27].

По завершенню модуля «Освіта вчителів у вищому навчальному закладі» слухачі можуть пояснити різні ролі та завдання вчителя у контексті різних освітніх систем. Вони можуть диференційовано аргументувати вимоги до вчителів та викладачів австрійської системи; обгрунтовано висловити свою думку щодо розвитку галузі освіти вчителів. Значна увага приділяється вмінню встановлювати взаємозв'язки з власною професійною практикою для діяльності в якості викладача вищого навчального закладу. Під час навчання слухачі набувають також знань щодо структур та традицій міжнародної дидактики вищої школи і можуть пов'язати їх з Педагогічним інститутом м. Відень. Вони знають основні напрями дидактики вищої школи Європейського Союзу в рамках Болонської угоди і можуть розпізнавати спільне та відмінне з австрійською системою вищої освіти [37].

Модуль «Основи наукової роботи» передбачає, що слухачі самостійно працюють згідно вимог щодо змісту та оформлення наукової роботи, використовують на практиці окремі якісні методи оцінювання. Вони можуть висловити свою думку щодо методології та методів якісного дослідження освіти, використовуючи при цьому сучасні методи збору інформації.

Опрацювавши модуль «Нові освітні технології» слухачі можуть критично аналізувати роль нових освітніх технологій в науково-теоретичному та практичному контекстах та розпізнавати їх дидактичну цінність та можливості. Ці вміння дають змогу слухачам доповнювати, адаптувати та розширювати власне заняття. Слухачі можуть реагувати і знаходити рішення щодо проблем стосовно використання нових освітніх технологій. Крім того, вони знають основну частку нових освітніх технологій на власному занятті. Важливими вміннями є, використовуючи навчальні платформи, розробляти спільні та інтерактивні сценарії навчання та викладання, а

також використовувати цифрові або електронні інструменти навчання і викладання на власному занятті та дидактизувати їх [37].

Засвоївши модуль «Комунікація як основна структура викладання та навчання», слухачі знають відповідні теорії спілкування; конструктивістські підходи щодо спілкування та розуміють його співвідношення в освітній програмі. Вони розуміють викладання як особливу форму спілкування та знають техніки спілкування на занятті. Значна увага приділяється вмінню розробляти документи – зокрема конспекти та інші матеріали – для віртуальної навчальної платформи. Крім того, слухачі знають різні форми проведення бесіди та відповідні моделі її ведення; можуть пояснити основні аспекти віртуального спілкування, а також описати, оцінити та змінити власний стиль спілкування [4, с. 37].

Під час вивчення модулю «Практика викладання у вищій школі» слухачі можуть розробити концепцію власного заняття та описати його; організувати заняття та іспит; обрати модель іспиту згідно навчальних цілей; розробити концепцію іспиту та документи для нього.

Модуль «Практика наукової роботи у вищій школі» передбачає, що слухачі самостійно працюють згідно вимог щодо змісту та оформлення наукової роботи, використовують на практиці окремі якісні методи оцінювання. При цьому вони можуть висловити свою думку щодо методології та методів якісного дослідження освіти, застосовуючи сучасні методи збору інформації.

Засвоєння слухачами модулю «Проектний та організаційний менеджмент» передбачає вміння організовувати роботу над проектом, використовуючи методи та інструменти проектного менеджменту. Слухачі повинні вміти планувати, розробити бюджет, спілкуватися стосовно проекту розвитку або дослідження та аргументувати необхідність експертизи й підвищення кваліфікації виадачів як аспекту професійного розвитку організації та якостівищого навчального закладу [4, с. 37–44].

По завершенню модуля «Правові рамкові умови викладання у вищій школі», слухачі знають структуру Педагогічного інституту. Слухачі можуть розуміти, супроводжувати та реалізовувати адміністративні процеси у Педагогічному

інституті; супроводжувати та реалізовувати процеси педагогічного розвитку; готувати та проводити заняття, визначати успішність та здійснювати експертизу. Крім того, вони володіють знаннями щодо основ авторського права та можуть розробляти конспекти й матеріали занять, беручи до уваги цей аспект. Слухачі знають можливості використання захищених матеріалів та матеріалів, які знаходяться у відкритому доступі та права й обов'язки викладачів вищої школи.

Модуль «Навчання та супровід наукової роботи» передбачає, що слухачі можуть пояснити та аргументувати академічні вимоги до бакалаврських робіт та можуть назвати цілі академічної заключної роботи; знають можливості організації занять для наукової роботи; можуть визначити складнощі студентів при підготовці бакалаврської роботи; можуть формулювати теми, відповідні питання дослідження бакалаврської роботи та знають процес її організації. Важливого значення набуває також вміння аргументувати та використовувати критерії оцінювання; планувати та організовувати процес консультування [37].

По завершенню освітньої програми «Дидактика вищої школи», яку пропонують університет прикладних наук м. Люцерн та мережа «Дидактика вищої школи федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія», слухачі вміють конструктивно консультувати студентів, брати участь в експертизі занять та освітніх програм, а також сприяти інноваційному розвитку освітнього процесу [33, 48].

Таким чином, аналіз кваліфікаційних цілей підготовки експертів з освіти в Німеччині та Австрії показав, що випускники освітніх програм підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти повинні володіти знаннями та вміннями щодо розвитку загальноосвітнього закладу, персоналу, освітнього процесу, експертизи та забезпечення якості, а також емпіричними методами дослідження та консультування. Магістерські освітні програми з емпіричних досліджень освіти спрямовані на підготовку слухачів до проведення досліджень освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, а також неформальної сфери освіти, нерівності в освіті, таких аспектів, як міграція та освіта і повернення до навчання. Освітніми програмами з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації «Дидактика вищої школи» передбачається, що випускники по завершенню навчання володіють

знаннями щодо дидактики вищої школи, включаючи й основні напрями дидактики вищої школи Європейського Союзу, методології та методів якісного дослідження освіти, нових освітніх технологій та вміннями їх використовувати на практиці, а також вміннями розробляти документи для віртуальних навчальних платформ, обирати модель іспиту згідно навчальних цілей та планувати й організовувати процес консультування.

2.3. Зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

Підготовка експертів в галузі освіти спрямована на реалізацію освітніх програм, зміст яких розрізняється на основі кваліфікаційних цілей.

Розглянемо зміст підготовки магістрів за освітньою програмою «Розвиток освіти та забезпечення якості» Вільного університету м. Берлін (Див. дод. Б, табл.10).

Під час засвоєння програми слухачі вивчають теоретичні підходи іметоди менеджменту та розвитку основних напрямів освітньої установи, до якихналежать розробка моделі та програми школи, а також розвиток колективу. Під час навчання розробляються такі способи управління та розвитку персоналу як бесіди зі співробітниками, узгодження мети, аналіз потреби та планування підвищення кваліфікації, перевіряються різні методи оцінювання, розглядаються рамкові умови організації та правових норм розвитку персоналу школи [30].

Слухачі знайомляться також з основними концепціями, стандартами, процедурами та основними поняттями експертного дослідження та забезпечення якості, беручи до уваги обов’язкові для шкіл внутрішню та зовнішню експертизи. Значна увага приділяється дедуктивній та індуктивній статистиці, а також інтерпретації результатів стандартизованих тестів успішності. Поряд із концепцією методів збору (формулювання індикаторів тощо) опрацьовуються основні методи збору даних (наприклад, спостереження, інтерв’ю та анкетування, аналіз

документів). Дедуктивно - статистичні, а також змістовно-аналітичні методи оцінки даних пояснюються згідно конкретних даних та перевіряються за допомогою електронних засобів. Серед інших напрямів є також відповідна підготовка даних, наприклад,у формі графіків та таблиць [25, с. 882–883].

Для слухачів пропонується модуль «Розвиток освітнього процесу», який знайомить їх з основними концепціями та результатами дослідження заняття та діяльності вчителів (наприклад, парадигма та результати актуальних досліджень заняття, когнітивні та мотиваційно-психологічні передумови шкільного життя, передумови управління процесами взаємодії та професійного навчання за допомогою класного менеджменту, дидактичні основи, робота з гетерогенністю, підходи та актуальні результати професіоналізації вчителів та експертизи заняття). Під час вивчення модулю обговорюються та порівнюються моделі професійного розвитку та професійного навчання, аналізуються методи розвитку заняття (наприклад, індивідуальне та колегіальне консультування у певній ситуації, коло якості, колегіальне відвідування заняття, аналіз відеоматеріалів, опитування учнів та вчителів), розробляються основні компетенції розвитку заняття (наприклад, зворотній зв’язок). Вищевказані основи переносяться на конкретний проект розвитку заняття (аналіз відеоматеріалів, опитування учнів та вчителів).

Під час виконання проекту слухачі проходять всі етапи проекту експертизи згідно планування конкретного проекту експертизи школи. Проекти експертизи стосуються контексту шкільної практики та охоплюють з’ясування завдання, розробку та уточнення індикаторів, планування проекту експертизи, включаючи збір даних до розробки концепції формату зворотнього зв’язку відповідно до цільової групи. На завершення проект експертизи аналізується.

Проект управління персоналом присвячений концепції проекту управління персоналом в контексті школи та обговоренню цієї концепції з експертами в галузі економіки. Завдяки зв’язкам з практикою конкретизується запровадження методів або інструментів в сфері управління персоналом в шкільній системі та критично обговорюється з експертом з підприємства або приватної установи [30].

Отже, зміст освітньої програми згідно Положення про магістерську освітню програму «Розвиток школи та забезпечення якості» полягає у тому, що слухачі знайомляться з відповідними теоріями організації та управління освітніми установами, а також основами розвитку персоналу та організації (наприклад, забезпечення якості, яке підтримує програма школи, управління проектами, діагностування та розвиток колективу, управління компетенціями), аналізують концепції експертного дослідження та забезпечення якості, виходячи з основ емпіричних соціальних досліджень (наприклад, дедуктивна та індуктивна статистики, інтерпретація результатів, концепція методів збору, підготовки даних). Виходячи з моделей та результатів дослідження заняття та вчителів (наприклад, когнітивні та мотиваційні аспекти навчання та якості заняття, управління класом, професійні компетенції вчителів) слухачі знайомляться з методами стимулювання професійного навчання вчителів (наприклад, аналіз відеоматеріалів, опитування учнів та вчителів, колегіальне відвідування заняття, професійний зворотній зв’язок); теоретичні знання переносяться в контекст практики за допомогою опрацювання практичних завдань на семінарських заняттях (наприклад, аналіз шкільних програм, інтерпретація результатів порівняльних досліджень, інтерпретація відеоматеріалів занять), а також завдяки використанню знань та навичок в рамках проектів розвитку якості в школах. Компетенції колективу засвоюються завдяки партнерській та груповій роботі на семінарах, а також завдяки спільній роботі над проектами (наприклад, взаємовідвідування занять, спільне проведення експертизи). Надолуження знань, яких не вистачає, відбувається в рамках семінарів (наприклад, за допомогою пошукових завдань), а також завдяки спільним формам проектної роботи (наприклад, опитування учнів та вчителів, відвідування занять та зворотній зв’язок). Слухачі знайомляться з гендерним аспектом та аспектом гетерогенності у зв’язку з дискусією про результати та моделі, розробку питань дослідження, а також інтерпретацію даних [25, с. 878–879].

Розглянемо зміст магістерської освітньої програми «Розвиток освітнього процесу та школи», яку пропонує Педагогічний інститут м. Фрайбург(Див. дод. Б, табл.10).

Перший семестр служить опрацюванню або оновленню науково-теоретичних та методологічних компетенцій. У блоці «Гетерогенність ресурсів» представляються, перевіряються та оцінюються результати емпіричних досліджень щодо інклюзивних шкіл, основні питання освіти та теорії школиз огляду на можливості їх застосування на практиці. В блоці «Індивідуалізація», який опрацьовується дистанційно протягом літніх канікул, самостійно критично досліджуються перспективи та можливостівикористання під час освітнього процесу індивідуалізації на основі емпіричної літератури. Блок «Освіта повного дня» висвітлює нові результати дослідження школи повного дня та їхні наслідки для планування та організації школи і освітнього процесу [34].

В другому семестрі в центрі уваги знаходиться розробка завдань для індивідуального та спільного навчання та теорії і результати емпіричних досліджень в сфері менеджменту змін в організації.

В третьому семестрі основна увага приділяється активній фаховій науково-теоретичній роботі, в рамках якої виконується наукова домашня робота і яка присвячена теоретичним та методологічним основам практичного дослідження процесів розвитку освітнього процесу та школи.

Четвертий семестр повністю присвячується магістерській роботі, в цей період аудиторної роботи не передбачено [24].

Розглянувши зміст магістерської освітньої програми «Дослідження та розвиток школи», яку пропонує Тюбінгенський університет, можна встановити, що під час вивчення модулю «Теорія та дослідження в шкільній педагогіці» розглядаються основні поняття та проблеми шкільної педагогіки; структури, процеси та ефективність шкільної системи; теорія та якість школи; дослідження та розвиток школи; дослідження та розвиток освітнього процесу; аспекти професіоналізації вчителя; школа, підтримка та суспільство в міжнародному порівнянні; основні питання міжнародної порівняльної педагогіки [20] (Див. дод. Б, табл.10).

Важливим при засвоєнні програми є модуль «Дослідження та розвиток на рівні викладання та навчання у школі (мікрорівень)», який висвітлює такі аспекти як

якість та розвиток освітнього процесу; цілі, методи та результати дослідження освітнього процесу; концепції та методи освітнього процесу; форми зворотнього зв'язку під час освітнього процесу; аспекти професіоналізації вчителів.

Для слухачів пропонується модуль «Дослідження та розвиток на рівні школи як організації» (середній рівень), який присвячений таким питанням як якість школи; теорії та концепції розвитку школи; методи, потенціал та проблеми внутрішньої та зовнішньої експертиз; менеджмент внесення змін, інновації та супротив; співробітництво всередині та поза школою; аспекти професійності вчителів [22, с. 6–10].

Під час вивчення модулю «Дослідження та розвиток на рівні освітньої системи та управління (макрорівень)» розглядаються такі питання як розвиток системи освіти; успіх освіти та соціальна нерівність; системи освіти та підтримки в міжнародному порівнянні; реформи школи та школи реформ; аспекти професіоналізації вчителя; управління освітою.

Програмою передбачений розгляд емпіричних методів дослідження освіти та емпіричних методів соціальних досліджень, а також основних якісних та кількісних методів збору та аналізу даних.

Під час дослідницького проекту слухачі приділяють основну увагу таким аспектам, як розробка концепції та структури проекту дослідження; збір, підготовка, оцінювання та презентація даних; структура звіту про дослідження; стандарти наукових робіт; презентація та обговорення проекту дослідження; етичні питання в науці та дослідженнях.

Модуль «Вибіркові дисципліни в галузі педагогіки» присвячується розгляду основних питань обраних проблем різних дисциплін в галузі педагогіки.

Важливим при засвоєнні програми є розгляд основних концепцій консультування, індивідуального консультування, посередництва та контролю; сфер, цілей та методів консультування; особливих питань та проблем консультування в контексті школи; керівництво, управління та менеджмент; розвиток організації та персоналу; необхідність й проблеми участі та внутрішньошкільного співробітництва; стратегії та труднощі при інноваціях та їх

імплементації; цінності та норми, а також розвиток шкільної культури; аспекти професіоналізації вчителів та етапи професійної діяльності [45].

Розглянемо зміст магістерської освітньої програми «Розвиток школи», яку спільно пропонують Педагогічні інститути м. Вайнгартен, м. Форарльберг, м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау (Див. дод. Б, табл.10).

При засвоєнні програми використовується модуль «Розвиток школи», який розглядає такі аспекти, як основні поняття розвитку школи; особистий досвід та ролі у процесі розвитку школи; основні поняття теорії школи (включаючи історичний вимір); окремі моделі та теорії розвитку школи; процеси, можливості та проблеми розвитку школи на окремих прикладах; управління школою за допомогою освітньої політики та моніторингу; модель та програма школи; моделі забезпечення та розвитку якості; методи аналізу конфліктів; методи управління конфліктами; приклади конкретних ситуацій та проекти розвитку школи [51, с. 445].

Значна увага програмою приділяється освітньому менеджменту та розгляду таких питань, як структура й управління освітніми системами в міжнародній порівняльній перспективі; моделі організації; освітні установи з організаційно-педагогічної перспективи; основи розвитку організації; основні положення, форми та концепції керування освітніми установами; методи керування; основні принципи та методи управління проектами; цілі та шляхи публічної роботи; поняття розвитку персоналу; концепції підвищення кваліфікації та кваліфікації персоналу в освітніх установах, зокрема вчителів; методи управління персоналом.

Під час вивчення модулю «Емпіричні методи» розглядаються ефективний пошук даних; коректне опрацювання даних; концепція наукової роботи; кількісні методи оцінювання: шкалювання, критерії оцінки, дескриптивна статистика, дисперсія, розподіл, індуктивна статистика, похибки математичної статистики, довірчий інтервал тощо; якісні методи оцінювання: метод підготовки даних; аналіз якості змісту, індуктивне та дедуктивне утворення категорій, кодування, презентація результатів, інтерпретація, критерії якісного дослідження [15, с. 14–16].

Особливо важливим для підготовки експертів з освіти є засвоєння модулю «Експертиза», який охоплює такий матеріал як види експертизи, її шанси та ризики;

функції експертизи, критичні заперечення; критерії та стандарти експертизи; розробка проекту експертизи; планування експертизи; методи вимірювання успішності; кількісні методи: анкети; якісні методи: інтерв'ю та спостереження за заняттям; консультування організацій щодо самоекспертизи та внутрішньої експертизи; консультування організацій щодо планування заходів на основі експертизи та забезпечення якості [16, с. 17].

Модуль «Розвиток освітнього процесу» присвячений таким аспектам як ключові моменти в «новій» культурі організації та навчання; маркери якості в «професійному навчальному товаристві»; модель «якісної школи та заняття»; теорія навчання та нейропсихологія; дискусія з прикладами ситуацій на основі набутих знань з питань розвитку освітнього процесу [15, с. 18].

Програма передбачає розгляд основ, сфер та завдань консультування та індивідуального консультування; моделей ведення бесіди, наприклад соціо-конструктивістської моделі ведення бесіди В. Н. Ісаака (1999); ознак ефективних засідань (рамкових умов, функціональних аспектів, керівництва, забезпечення результату), методів ведення засідань, роботи з цифровою записувальною технікою; моделі колегіального консультування та контролю; функцій та підходів консультування організації; можливостей посередництва; методів та інструментів підтримки освітнього процесу.

Під час практики слухачі відвідують заняття та співпрацюють над проектом за власним вибором. Практика закінчується складанням портфоліо обсягом 10 сторінок. Портфоліо служить документуванню та рефлексії діяльності та досвіду; проект може відбуватися також в рамках вже діючого проекту, тобто бути його елементом.

Виконання магістерської роботи передбачає використання наукових методів, а також планування, виконання, оцінювання та інтерпретацію емпіричних досліджень [16, с. 19–26] .

Розглянемо зміст магістерської освітньої програми «Емпіричні дослідження в галузі освіти» університету м. Кассель (Див. дод. Б, табл.10).

Модуль «Педагогічні теорії та процеси реформування освіти» присвячений порівняльному аналізу окремих теорій або концепцій, системам управління освітою, процесам реформування сучасної освіти, історії та функціям навчальних планів та засобів навчання, а також теорії, соціології та історії науки.

Значна увага приділяється розгляду модуля «Дослідження школи та освітнього процесу», який присвячується результатам та методиам дослідження якості освітнього процесу та школи, дидактичним моделям та детермінантам успішності школи, соціальним, емоційним аспектам викладання та навчання, професійності вчителів й експертизішколи та освітнього процесу [8, с. 3138–3154].

Осоливістю програми є те, що вона розглядає освітні процеси, а також процеси взаємодії в неформальних ситуаціях та педагогічних сферах діяльності, різні біографії освіти та «шляхи навчання» в різних життєвих середовищах та життєвих ситуаціях, структурні та формальні рамкові умови неформальних сфер освіти та педагогічних сфер діяльності, освітні процеси в групах, життєвих середовищах та спільнотах, фахові та професійні ресурси в неформальних місцях та ситуаціях освіти, а також основи соціальної нерівності через освітні процеси в неформальних сферах, емпіричні дослідження процесів неформальної освіти.

Модуль «Методи та методологія емпіричних досліджень в галузі освіти» містить інформацію щодо оформлення досліджень, методів опитування, структури анкет, метода інтерв'ю, форм спостереження, аналізу відеозаписів, комбінації якісних та кількісних методів, аналізу змісту, який базується на теорії, етнографії, дослідження окремих ситуацій, методів інтепретації результатів дослідження, а також статистики.

Виконання магістерської роботи передбачає опрацювання наукового питання, класифікацію, використання та рефлексію окремих наукових методів, системне представлення результатів дослідження, а також рефлексіювласних наукових результатів [47].

Вартим уваги є також зміст магістерської освітньої програми «Емпіричні дослідження в галузі освіти»університету Отто-Фрідріха м. Бамберг (Див. дод. Б, табл.10).

Модуль «Освітні середовища» висвітлює такі аспекти як норми та цілі виховання / педагогічна антропологія; основи та теоретичні підходи щодо педагогічної діяльності; історія та теорія виховання та освіти; введення в елементарну, сімейну, соціальну педагогіку, а також основи соціальної педагогіки.

Важливим компонентом програми, як і більшості програм, розгляд емпіричних методів досліджень в освіті; розробка анкет; статистичні моделі психології; економетрія; аналіз ситуацій; метод вибіркового спостереження; статистичний аналіз з відсутніми даними; аналіз панельних даних [19, с. 5–10].

Модуль «Психологія навчання, викладання та розвитку» присвячується таким питанням як психологічні основи педагогічної діяльності; когнитивність, освіта та розвиток; педагогічна психологія; психологія розвитку.

Модуль «Соціологія в галузі освіти» розглядає теорії та результати нерівності в освіті; такий аспект як міграція та освіта, а також повернення до навчання.

Розглянемо зміст магістерської освітньої програми «Емпіричні дослідження в галузі освіти» Рейнсько-Вестфальського технічного університету м. Ахен.

В рамках модулю «Введення в емпіричні дослідження освіти» слухачі відвідують лекцію «Введення в емпіричні дослідження освіти», яка доповнюється семінаром з наукової роботи та семінаром із захисту даних. Лекція «Введення в емпіричні дослідження освіти» складається з двох частин, а саме «Введення в емпіричні дослідження освіти» та серії лекцій з обговоренням публікацій щодо окремих проектів емпіричних досліджень освіти [44].

На семінарі «Наукова робота» вивчаються методи наукової роботи в межах емпіричних досліджень освіти. Слухачі розширюють свої знання шляхом пошуку літератури та даних. Спираючись на це, вивчають стратегії ідентифікації та межі емпіричних питань або тем, а також методи наукового письма та аргументації. На завершення вивчають мовні та медійні засоби презентації результатів у формі доповідей та постерних презентацій.

Оскільки в рамках емпіричних досліджень освіти збирають велику кількість даних, то семінар «Захист даних» слугує сенсибілізації проблематики роботи з персональними даними та отриманню необхідних фахових знань. На семінарі

розглядаються правові основи захисту даних на рівні федеральних земель та країни в цілому. Беручи це до уваги, розробляються основні положення захисту даних з правової точки зору для цільового призначення, прозорості, мінімізації даних тощо. Іншим аспектом семінару є питання щодо правових основ при зборі, збереженні та обробці даних в межах проектів емпіричних досліджень освіти.

При засвоєнні модулю «Кількісні методи емпіричних досліджень освіти» слухачі відвідують семінар, участь в якому є передумовою роботи на практичному занятті та дослідницькій майстерні. Під час семінару, практичного заняття та дослідницької майстерні обговорюються та аналізуються генезис, предмет, а також різні підходи щодо кількісних методів емпіричних досліджень. Слухачі опрацьовують дослідницькі питання, питання якості даних та умовиводи, які випливають з цього, кількісні методи збору та аналізу даних в процесі досліджень в галузі освіти [21].

Основна увага приділяється самостійному опрацюванню та оцінюванню реальних пакетів даних. При оцінюванні застосовують різні види програмного забезпечення (наприклад, SPSS, Dedoose, Mplus). При цьому розглядаються питання, як можна зробити якісні дані доступними для кількісного аналізу.

На семінарі «Кількісні методи емпіричних досліджень освіти» розширюються та поглиблюються основні знання кількісних методів досліджень освіти. Основна увага приділяється при цьому розробці питань дослідження, цілеспрямованому вибору та розробці інструментів емпіричного дослідження освіти, критичному розгляду питань якості даних, а також розгляду та аналізу реальних пакетів даних. При цьому використовуються як параметричні, так й непараметричні методи. Цей аналіз здійснюється на основі реальних даних за допомогою відповідного аналітичного програмного забезпечення.

В рамках практичного заняття «Кількісний метод оцінювання даних, інтерпретація та презентація» на основі знань, отриманих на семінарі, відбувається розгляд інших статистичних методів (наприклад, дисперсійний, та регресійний аналіз, моделювання структурними рівняннями, багаторівневе (ієрархічне) моделювання). Ці види аналізу здійснюються на основі реального пакету даних за

допомогою відповідного програмного забезпечення. Виходячи з цього, розглядається питання, як можна презентувати результати [44].

В рамках дослідницької майстерні «Кількісні дослідження освіти» слухачі отримують пакет матеріалів (конкретний пакет даних, отриманих шляхом дослідження, анкета щодо пакету даних, література, яка стала основою дослідження). Слухачі розглядають цей пакет даних на основі знань, отриманих під час семінару та практичного заняття, в невеликих групах та самостійно приходять до висновків, які випливають з пакету даних.

При засвоєнні модулю «Якісні методи емпіричних досліджень освіти» слухачі відвідують семінар, участь в якому є передумовою роботи на практичному занятті та дослідницькій майстерні.

На семінарі «Якісні методи збору даних» удосконалюються та розширюються знання щодо основ якісного дослідження освіти. Основна увага при цьому приділяється теоріям та методам якісного дослідження, розробці питань дослідження, методам збору, обробки та оцінювання даних, а також критерії якісного дослідження.

На практичному занятті «Якісні методи оцінювання даних, інтерпретації та презентації» на основі знань, отриманих на семінарі, відбувається розгляд специфічних методів збору та оцінювання даних. Основна увага при цьому приділяється самостійному збору даних за допомогою інтерв'ю, фото- та відеоматеріалів, а також оцінювання отриманих даних. Аналіз здійснюється на основі реальних пакетів даних за допомогою відповідного аналітичного програмного забезпечення [21, с. 26].

Під час дослідницької майстерні «Якісні дослідження освіти» слухачі отримують пакет матеріалів (конкретний пакет даних, які базуються на дослідженнях, наприклад, конспекти інтерв'ю, література, яка стала основою дослідження). Слухачі, спираючись на знання, отримані на семінарі та практичному занятті, розглядають цей пакет даних на пленумі або в невеликих групах і самостійно доходять висновків, які випливають з пакету даних [44].

Модуль «Дослідження професійної освіти, дослідження медіаосвіти, дослідження школи та вищого навчального закладу» поділяється на три змістовних модуля, з яких студенти повинні обрати два. Змістовні модулі складається із семінару та практичного заняття.

На семінарі «Дослідження професійної освіти» вивчаються основи емпіричного дослідження освіти. При цьому слухачі розглядають такі аспекти як змістовні, історичні, системні та методичні основи освітніх теорій; актуальні публікації щодо професійної освіти та їх співвідношення в теорії професійної освіти; теоретичні основи професійної соціалізації.

Під час практичного заняття «Дослідження професійної освіти» поглиблюються та удосконалюються знання та компетенції, набуті на семінарі. Основна увага приділяється при цьому таким аспектам як проблеми та методи дослідження професійної освіти; обговоренню окремих досліджень; емпіричному аналізу окремих даних в галузі дослідження професійної освіти, професійної соціалізації, дослідження освіти.

На семінарі «Дослідження медіаосвіти» вивчаються основи емпіричних досліджень медіаосвіти. При цьому слухачі розглядають такі питання як основні поняття медіапедагогіки/медіаосвіти, основні поняття медіадидактики, теоретичні основи опису медіатизованого суспільства на прикладах, медіа та суспільство; емпіричні результати роботи з медіа; основні питання навчання в медіатизованому суспільстві; теорії та результати формальних та неформальних процесів навчання за допомогою медіа; специфічні перспективи та основні результати медіапедагогічного дослідження, а також вплив медіа.

На практичному занятті «Дослідження медіаосвіти» удосконалюються та поглиблюються знання та компетенції, набуті на семінарі. Основна увага при цьому приділяється таким аспектам як медіапедагогогічні сфери дослідження, специфічні методи та проблеми медіапедагогічного дослідження, спостереження та аналіз процесів неформального навчання, викликаного впливом медіа; використання медіа в контексті медіапедагогічного дослідження; виготовлення медіа як метод дослідження [21, с. 27–28].

Семінар «Дослідження школи» присвячується основам емпіричного дослідження школи та вищого навчального закладу. При цьому слухачі розглядають такі питання як підходи та питання дослідження школи та вищого навчального закладу; актуальні публікації щодо теорії дослідження школи та вищого навчального закладу; концепції дослідження школи та вищого навчального закладу та їх методичні умовиводи.

Під час практичного заняття слухачі удосконалюють та поглиблюють знання та компетенції, набуті ними на семінарі. Акцент при цьому робиться на таких аспектах як проблеми та методи дослідження школи та вищого навчального закладу; основні результати дослідження; емпіричний аналіз окремих даних в галузі дослідження школи та вищого навчального закладу.

Модуль 6 складається з п’ятьох міждисциплінарних змістовних модулів («Філософія та етика», «Англійське мовознавство», «Право», «Теорія комунікації» та «Ергономіка»), з яких слухачі повинні обрати один [44].

Лекції змістовного модуля «Філософія та етика» передбачають введення в філософську етику (історія, класифікація, основні поняття); критичний аналіз рішень та обгрунтувань; огляд класичних та сучасних положень політичної (філософія держави, права) та соціальної філософії.

Лекції з англійського мовознавства знайомлять слухачів із основними поняттями лінгвістики, а також з деякими сучасними методами аналізу та оцінювання мовних даних, які використовують в англійському мовознавстві. Слухачі отримують також огляд важливих структурних ознак різновидів сучасної англійської мови, важливих міждисциплінарних та прикладних аспектів мовознавства.

На лекції «Правові основи освітнього менеджменту та управління персоналом» слухачі знайомляться з основами права, які необхідні для майбутньої діяльності в освітньому менеджменті та управлінні персоналом. Лекція розглядає поряд із німецькими та європейськими правовими основами професійної освіти також приватне, торгове, трудове, авторське та патентне право. Семінар фокусується на правових рамкових умовах підготовки та підвищення кваліфікації, а

також на правових питаннях щодо управління персоналом, як наприклад, право розірвати трудову угоду або атестація співробітників [44].

На лекції «Теорія мови та медіа» змістовного модуля «Теорії комунікації» розглядаються особливості різних медійних проявів мови, пояснюються методичні та лінгвістичні підходи щодо виготовлення та сприйняття текстів. Лекція «Підприємницька комунікація» поглиблює ці знання шляхом концентрації на мовній діяльності в професійному контексті.

Лекція «Введення в ергономіку» знайомить слухачів з проблемами ергономіки та їх вирішенням та служить засвоєнню основ успішного моделювання процесу праці. Лекція «Менеджмент якості та проектний менеджмент» розглядає актуальні вимоги через необхідну стратегічну спрямованість підприємства, зокрема за допомогою інтегративного розгляду технологій виробництва.

Згідно з Положенням про навчання за магістерською освітньою програмою «Емпіричні дослідження в галузі освіти» слухачі виконують дослідницький проект, який супроводжується проектним семінаром. Основна увага на проектному семінарі приділяється написанню заяви на дослідження, а також покроковій розробці плану дослідження. На семінарі обговорюються конкретні проблеми, які виникають в рамках роботи над конкретним проектом [21, с. 36].

Під час восьмитижневої дослідницької практики слухачі знайомляться із дослідницькими установами. Вони залучаються до поточних досліджень та можуть використовувати знання, набуті під час навчання, в професійній сфері. По завершенню практики слухачі готують звіт про результати практики.

Завершується навчання захистом магістерської роботи, яка є самостійним науковим дослідженням та дозволяє визначити, що слухач володіє поглибленими знаннями з фаху, який вивчається та вмінням самостійно використовувати наукові методи за обмежений час в конкретному завданні [44].

Вартим уваги виявився під час дослідження також зміст освітньої програми Педагогічного інституту м. Люцерн, яка закінчується отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації [38].

Модуль «Навчання» передбачає знайомство із нейропсихологічними основами навчання, мотиваційними передумовами ефективного процесу навчання, традиційними теоріями навчання та рефлексію власного процесу навчання [27, с. 9].

Значна увага програмою приділяється розвитку освітнього процесу, а саме визначенню поняття компетенції у порівнянні з поняттям цілей навчання; еміпричним дослідженням освітнього процесу та висновкам, які зроблені з цього дослідження, для подальшої організації навчання; дидактичним підходам та моделям у порівнянні з традиційними формами заняття; зміні культури оцінювання як ключ до розвитку освітнього процесу.

Важливого значення програма надає менеджменту якості в освітньому процесі; значенню та формам зворотнього зв'язку; дослідженням професійних освітніх товариств; взаємозв'язку між менеджментом якості та оцінюванням учнів.

Програмою передбачений розгляд основних процесів розвитку організації та перенесення їх на власну практику; професійних освітніх товариств як ланки розвитку школи; розвитку персоналу як цілеспрямованої професіоналізації в організації [27, с. 9–11].

Розглянемо зміст освітньої програми з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації «Якість та розвиток школи» Педагогічного інституту м. Берн.

Опановуючи модуль «Якість та розвиток школи», слухачі розглядають такі аспекти, як цілі, нормативні положення освіти та моніторинг; ефективність школи та освітнього процесу; менеджмент якості, критерії, процеси, методи, виконання звіту; концепції менеджменту якості; розвиток школи як взаємодія розвитку заняття, персоналу та організації; ознаки, критерії та індикатори якості заняття; теми, інструменти та процеси розвитку заняття; методи та техніки зворотнього зв'язку.

Змістом модуля «Експертиза» є основні положення та цілі експертизи; концепція та реалізація експертного проекту; структура анкет, опитування, основи описової статистики; рейтинг-конференція, інтерв'ю, якісний аналіз змісту; техніки презентацій.

Модуль «Внутрішнє співробітництво та розвиток організації» присвячується розгляду таких аспектів як характеристика школи як організації; культура та атмосфера; менеджмент змін [27, с. 7–11].

Вартим розгляду є також зміст освітньої програми «Дидактика вищої школи» Педагогічного інституту м. Відень [37] (Див. дод. Б, табл.10).

Навчання за освітньою програмою починається із розглядуБолонського процесу та концепції і віртуальної платформи освітньої програми.

Розробники програми важливого значення надають основам дидактики у вищому навчальному закладіта пропонують слухачам розглянути такі питання, як актуальний стан дослідження навчання; структура дидактики як науки та місце дидактики вищої школи; методика та дидактика освіти дорослих; рефлексія знань в професійному контексті; організація дидактичної та методичної роботи у вищому навчальному закладі; методичні та організаційні аспекти визначення успішності у вищому навчальному закладі.

Під час вивчення модулю «Освіта вчителів у вищому навчальному закладі» розглядаються вимоги до системи освіти та підготовки вчителів; взаємозв'язки між системою освіти та підготовкою вчителів; актуальні розробки та дискусії щодо підготовки вчителів; власна професійна діяльність як основа викладання у вищому навчальному закладі; місце змісту та його співвідношення у дидактиці вищої школи; структура третичного сектору освіти в Австрії; рамкові умови міжнародного навчання у вищому навчальному закладі.

Значна частина навчального часу присвяченаосновам наукової роботи, а самеконцепції, плануванню та реалізації якісного дослідження; якісним інтерв'ю як методу збору даних; оцінці та інтепретації самостійно зібраних матеріалів; технічнм питанням документування (цифровам засобам, аудіо / відео) та оцінюванню (програмному забезпеченняю) [4, с. 27–32].

Актуальним на даний момент є вивчення модулю «Нові освітні технології» присвячений таким аспектам як тлумачення терміну «нові освітні технології», новітні розробки при застосуванні нових освітніх технологій на занятті; конкретні сценарії використання нових освітніхтехнологій; принцип комбінованого навчання

(Blended Learning); навчальні платформи в третичному секторі освіти та їх використання; дидактизовані сценарії використання навчальної платформи на влсному досвіді; відкритий ресурс (Open Source); соціальні медіа (Social Media) та Web 2.0; вплив соціальних мереж на навчання; використання більш простих цифрових / електронних інструментів навчання та викладання; комп'ютерні навчальні програми [37].

Під час навчання слухачі розглядають основні структури та форми спілкування; спілкування з точки зору конструктивістського підходу; умови комунікації у вищом навчальному закладі; форми спілкування на заняттях – доповідь, презентація; підготовку навчальних матеріалів та конспектів; форми та техніки ведення бесіди та їх рамкові умови; аспекти віртуального спілкування; здійснюють аналіз власної комунікації з точки зору дидактики вищої школи.

Значна увага програмою приділяється практиці викладання у вищому навчальному закладі. В цьому контексті розглядаються такі аспекти, як дидактичні та методичні концепції конкретного (власного) заняття відповідно програми; планування моделей іспиту відповідно до навчальної мети та їх методична та організаційна реалізація; підготовка конспектів; використання технічних допоміжних засобів при викладанні, якісні методи збору та оцінювання даних в процесі дослідження освіти; управління даними в статистичних програмах; методи оцінки описової статистики; основи дослідження дій; концепція, планування та реалізація проектів з дослідження дій.

Модуль «Проектний та організаційний менеджмент» присвячений інструментам планування та реалізації проекту, а також основам проектної економії та комунікація щодо результатів проекту [4, с. 37–44].

Під час вивчення модулю «Правові рамкові умови викладання у вищій школі» розглядаються структури та органи Педагогічного інституту; законодавча база навчання; відповідне проведення іспитів; авторське право, зокрема, захист комп'ютерних програм, веб-сайтів та банків даних, матеріали до фільмів, використання фотографій та логотипів, використання захищених матеріалів на

занятті; а також службове право, зокрема обов'язки осіб, задіяних до викладання у вищому навчальному закладі.

Змістом модулю «Навчання та супровід наукової роботи» є вимоги та цілі бакалаврської роботи; методи передачі наукового мислення та роботи; визначення та формулювання наукової проблеми; організаційні рамкові умови, а також процес супроводу бакалаврської роботи [37].

Проаналізувавши зміст освітньої програми «Дидактика вищої школи» університету прикладних наук м. Люцерн, ми з'ясували, що слухачі при засвоєнні програми розглядають навчання, зорієнтоване на студентів (навчання студентів в контексті власного стилю викладача, поєднання теорії та практики, основам психології навчання), співвідношення цілей компетенцій та цілей навчання.

Значна увага авторами програми приділяється узгодженню цілей, змісту, організації, контролю та експертизи, співвідношенню набутих компетенцій та набутих знань, поняттю компетенції, варіантам організації процесу планування, проблемі вибору методів навчання для визначення рівня знань студентів.

Важливого значення програма надає можливостям взаємодії зі студентами, візуалізації змістів, ущільненню навчального матеріалу, створенню та утриманню напруги (уваги), ефективному комбінуванню риторичних елементів, ефективному використанню навчальних медіа: застосуванню відеоматеріалів на занятті, використанню інструментів спільної одночасної обробки текстів, використанню форумів, блогів, вікі, синхронному спілкуванню зі студентами (веб-зустрічі, віртуальні аудиторії, скайп), робота з навчальною програмою ILIAS, груповому навчанню, формам зворотнього зв'язку (поясненню проблеми, визначенню мети, розробці інструмента для збору інформації), які стимулюють навчання.

На завершення слухачі розглядають роль викладача як консультанта та експерта, норми оцінювання та форми іспитів, а також експертизу освітнього процесу [28, с. 8–18].

При розгляді змісту освітньої програми «Дидактика вищої школи», яку пропонує мережа «Дидактика вищої школи федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія» виявилося, що базовий модуль присвячується таким аспектам, як

результати дослідження навчання, критерії якісного викладання, планування занять (структура, форми, цілі викладання та навчання, скорочення матеріалу, дидактично обгрунтоване використання методів), роль та саморозуміння викладачів вищої школи, використання медіа, включаючи E-Learning, спілкування та зворотній зв'язок, вирішення складних ситуацій в процесі викладання та навчання (Див. дод. Б, табл.10).

Під час модулю просунутого рівня слухачі поглиблюють знання, отримані під час базового модулю. Крім того, до тем базового рівня додаються такі аспекти, як контроль та оцінювання (підготовка, проведення, оцінка усних та письмових іспитів), консультування студентів (консультування під час навчання, екзаменаційне консультування, консультування під час виконання домашніх робіт та проектів), експертиза занять та освітніх програм.

Під час засвоєння модулю просунутого рівня слухачі мають можливість, використовуючи знання, набуті під час модулів базового та середнього рівнів, виконати власний проект «Інноваційні розробки в навчанні та викладанні», який може мати такі теми, як розробка та реалізація інноваційної концепції заняття, розробка сценарієв E-Learning, розробка модулів або освітніх програм, розробка та реалізація заходів щодо реалізації реформування навчання тощо [33].

Таким чином, проаналізовано зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах та з'ясовано, що змістом підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти німецькомовних країн є теоретичні підходи та методи менеджменту освітніми установами, зокрема, розробка моделі та програми загальноосвітнього закладу, розвиток персоналу; концепція проекту управління персоналом; основні концепції, стандарти, процедури та основні поняття експертного дослідження та забезпечення якості; основні методи збору та оцінювання даних (емпіричні методи дослідження); планування та реалізація експертизи; основні концепції та результати дослідження, а також методи розвитку освітнього процесу та діяльності вчителів; основні концепції, цілі та методи консультування в загальноосвітньому закладі.

Зміст магістерських програм з емпіричних досліджень освіти передбачає

розгляд таких питань, як реформування сучасної системи освіти, дослідження освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, а також неформальної сфери освіти.

Змістом освітніх програм «Дидактика вищої школи» є основи дидактики вищої школи; організація дидактичної, методичної роботи, а також визначення успішності студентів у вищому навчальному закладі; нові освітні технології, спілкування на занятті, підготовка навчальних матеріалів, консультування; планування моделей іспиту відповідно до цілей навчання; концепція, планування та реалізація якісного дослідження; якісні методи збору та оцінювання даних; планування та реалізація проекту.

2.4. Форми та методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.

В процесі підготовки експертів в галузі освіти в німецькомовних країнах першою формою організації навчальної діяльності є лекція. Лекція дає огляд великого за обсягом навчального матеріалу, змістом якого є вирішені або невирішені наукові проблеми з таких тем як, наприклад, «Розвиток освітнього процесу, школи та персоналу», а також «Експертиза та забезпечення якості» у Вільному університеті м. Берлін або «Методи емпіричних досліджень освіти» в Тюбінгському університеті. При цьому лекція покликана не лише формувати у слухачів основи знань з певної наукової галузі, а й визначати напрями, зміст, характер семінарів та самостійної роботи. Під час підготовки експертів з освіти використовують проблемні лекції, які є формою спільної діяльності викладача та слухачів і при проведенні якої передбачені дискусії з певних проблемних питань [30, 45].

Але найбільш поширеною формою аудиторної роботи при підготовці експертів в галузі освіти є семінари, які спрямовані, насамперед, на теоретико-методологічну і методичну підготовку слухачів до самостійного оцінювання явищ та фактів власної професійної діяльності. Водночас семінари дають можливість

отримати найбільш важливу й актуальну інформацію з теоретичних питань, досягнень сучасної науки, знайомлять з перспективами подальшого розвитку науки та її практичного застосування. Семінари орієнтують слухачів на зміст майбутньої професії, на вдосконалення знань, практичних навичок і вмінь у процесі навчання. Характерною особливістю організації семінарів є органічний взаємозв'язок теорії і практики. Основними формами роботи на семінарах є обговорення навчальних матеріалів, фахової літератури та джерел, а також робота в парах та групова робота. Під час семінарських занять, наприклад, у Педагогічних інститутах м. Вайнгартен, м. Форарльберг, м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау при вивченні тем «Основи розвитку школи», «Основи освітнього менеджменту», «Основи експертизи» використовують роботу в парах, дискусії, аналіз проблемних ситуацій, аналіз відеоматеріалів [15].

Одним з різновидів семінарів є проектний семінар, який передбачає колективну роботу, спрямовану на аналіз існуючих проблем, формулювання нових ідей та проектів. Під час проектного семінару використовується групова робота щодо формулювання нових проектних ідей та загальні пленуми, де відбувається обговорення доповідей груп та «захист» колективних та індивідуальних проектів, підготовлених учасниками. Проектні семінари передбачені, наприклад, магістерською програмою Вільного університету м. Берлін при засвоєнні модулів «Проект експертизи» та «Проект з менеджменту персоналом» [30].

Магістерська освітня програма «Дослідження та розвиток школи» Тюбінгенського університету в процесі виконання модулю «Навчальний проект» пропонує таку форму аудиторної роботи як дослідницька майстерня (Forschungswerksatt), під час роботи якої обговорюються методологічні та методичні питання на основі конкретного дослідження або конкретних даних активних учасників. Мета дослідницької майстерні полягає в тому, щоб активні учасники змогли відмітити позитивні та негативні аспекти, а також досягнутий прогрес своєї роботи. Пасивні учасники повинні під час роботи над матеріалом активних учасників розібратися з принципами роботи і таким чином отримати ідеї та рекомендації для реалізації свого навчального проекту. Пасивні учасники також

мають можливість брати участь в дискусіях та в роботі над матеріалом активних учасників [25].

Всі магістерські програми підготовки експертів з освіти передбачають таку форму аудиторної роботи як колоквіум. Зокрема, магістерський колоквіум, який надає слухачам можливість під керівництвом викладача обмінюватися інформацією про виконання магістерської роботи. Після реєстрації магістерської роботи слухачі повинні взяти участь у дискусійній фазі колоквіуму, оскільки саме в цей період виникає велика кількість запитань, дати відповіді на які допомагає конструктивний зворотний зв'язок. Участь у роботі колоквіуму може бути організована таким чином: презентація та обговорення плану роботи; презентація та обговорення методичного підходу; презентація гіпотез або питань, що виникли в процесі дослідження, їх критичне обговорення; представлення або обговорення готових частин роботи; використання колоквіуму для збільшення власних знань, а також обміну ними з іншими слухачами.

За допомогою зворотнього зв'язку слухачі отримують рекомендації для вирішення різних проблем, пов'язаних із розумінням окремих питань і теоретичного базису для успішного виконання роботи.

Слухачі (за погодженням із консультантом) готують власне коло запитань для дискусійної фази і виносять їх за допомогою форуму на обговорення. Магістерським колоквіумом керує ментор. Він відповідає на запитання щодо проведення колоквіуму, формальних процедур та наукових стандартів, а також бере участь у дискусіях та обговореннях за круглим столом [30, 34, 36, 39–41, 43–48].

Особливістю магістерського курсу Педагогічного інституту м. Фрайбург є те, що він побудований як комбінований курс (Blended Learning). Це означає, що в період між аудиторними заняттями, які відбуваються чотири рази на семестр в п'ятницю та суботу, слухачі можуть використовувати навчальну платформу online з обов'язковими для виконання матеріалами та завданнями. Під час цього періоду самостійного навчання слухачем опікується індивідуальний консультант (Lerncoach).Завдання протягом тижня активно обговорюються та шляхом компеляції роботи на форумі матеріали обговорень архівуються і таким чином вони є

доступними для слухачів для подальшої роботи з ними або для підготовки до іспитів [34].

Елементи дистанційної форми навчання передбачені також програмою магістерського курсу Педагогічних інститутів м. Вайнгартен, м. Форарльберг, м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау при вивченні модулю «Форми консультування та інструменти індивідуального консультування» [16].

Важливою формою підготовки експертів з освіти є також практика, яка має на меті застосування та аналіз знань та здібностей, набутих в процесі навчання, в практичному контексті. Під час практики слухачі відвідують заняття або освітні установи та працюють над проектом під керівництвом фахівця, відповідального за практику. Практика може організовуватися у різних установах (наприклад, земельні інститути розвитку школи та якості, університетські інститути дослідження освіти, органи шкільної освіти, центри досліджень та розвитку в Педагогічних вищих школах, педагогічні спеціалізовані центри, бібліотека досліджень історії освіти, м. Берлін; Німецький інститут міжнародних педагогічних досліджень, м. Франкфурт-на-Майні; Німецьке товариство міжнародного співробітництва, м. Ешборн; Інститут дослідження розвитку школи, м. Дортмунд або за різними видами діяльності (керівництво проектом розвитку школи, керівництво освітньою установою, нагляд в галузі освіти, консультаційна служба для вчителів). По завершенню практики слухачі оформлюють портфоліо обсягом приблизно 10 сторінок, яке відображає діяльність та набуття досвіду під час практики [15].

Особливу увагу при підготовці експертів з освіти приділяють індивідуальній науково-дослідній роботі. Зокрема, при підготовці магістрів в Педагогічних інститутах м. Вайнгартен, м. Форарльберг, м. Санкт-Галлен, м. Шаффгаузен та м. Тургау передумовою отримання певної кількості балів за модуль є виконання індивідуальної письмової роботи (див. табл. 2).

Таблиця 2

Види індивідуальних письмових робіт

Назва модулю	Вид роботи	Тема
Емпіричні методи	Письмова домашня робота	Статистичний тест та завдання щодо методів оцінки показників якості
Основи та стандарти експертизи	Письмова робота в парі	Розробка експертизи обсягом 8 сторінок
Основи розвитку освітнього процесу	Письмова робота	Аналіз ситуації у формі інтерв'ю з експертом
Ефективне ведення бесіди та модерація	Письмова робота	Представлення результатів та висновків з обміну та аналізу в невеликих групах запису власного ведення бесіди або модерування
Застосування компетенцій розвитку школи	Письмова робота	Аналіз ситуації
Сфери діяльності освітнього менеджменту	Письмова робота	Представлення проекту розвитку, наприклад, персоналу
Форми консультування та інструменти індивідуального консультування	Презентація з коментарями	Презентація власної консультаційної бесіди

При підготовці експертів з освіти використовують також таку форму як письмова контрольна робота (Klausur). Розрізняють два види письмових контрольних робіт: контрольна робота, яку виконують на занятті (Veranstaltungsklausur) та контрольна робота, яку виконують під час іспиту (Examensklausur). Контрольна робота, яку виконують на занятті, стосується змісту лекції або семінару. Контрольна робота, яку виконують на іспиті, є частиною заключного іспиту. Особа, яка складає іспит, отримує перелік тем контрольних робіт, з яких вона повинна обрати одну. Завдання контрольних робіт, які виконуються на занятті, можуть бути різними: як завдання з декількома варіантами відповідей (Multiple-Choice-Aufgaben), так й відкриті проблемні завдання [13, с. 12].

При формулюванні завдань розрізняють три аспекти вимог, а саме відтворення (Reproduktion): передача отриманих знань та навичок; перетворення (Reorganisation):

застосування отриманих знань та навичок; перенесення (Transfer): перенесення вже відомого в умови нової ситуації, при цьому необхідне використання мислення, спрямованого на вирішення проблеми.

В завданнях, які спрямовані на відтворення, йдеться про назви, дати, факти та взаємозв'язки, які слухач повинен викласти у письмовій формі.

В завданнях, які передбачають перетворення, слухачі повинні не лише продемонструвати знання, але й опрацювати їх розумово.

Перенесення вимагає когнітивної ефективності високого рівня. Наприклад, завдання може полягати у тому, щоб критично обговорити проблему та оцінити її з наукової точки зору. Виконані завдання, що передбачають перенесення, повинні довести здатність самостійного мислення в контексті науково обгрунтованих оцінювань.

Часто контрольні роботи розробляють так, щоб був розроблений каталог питань, з якого слухачі можуть обрати деякі (наприклад, 7 з 10). Таким чином особа, яка виконує контрольну роботу, має можливість не опрацьовувати завдання, які для неї є складними, а сконцентруватися на питаннях, які вона обрала самостійно. Зазначимо, що самостійно обрати можна обмежену кількість питань, оскільки основне завдання контрольної роботи, яку виконують під час заняття, полягає в тому, щоб перевірити, чи слухачі зрозуміли основний зміст лекції або семінару. Основою завдань можуть бути також уривки з тексту або ілюстрації. Матеріали охоплюють вже відомий зміст заняття та вимагають вміння власного наукового оцінювання.

Реферати або їх іноді називають семінарськими роботами також передбачені при підготовці експертів з освіти і є, як правило, письмовими роботами, які повинні стати доповідями. Розрізняють індивідуальні, спільні та групові реферати. Індивідуальний реферат готує одна особа. Особливістю спільних рефератів є те, що реферат доповнюється думками інших доповідачів у письмовому або усному вигляді. Робота над груповим рефератом розподіляється між авторами на письмове опрацювання та усну презентацію [13, с. 16].

Письмові домашні роботи (Hausarbeit) належать також до найважливіших форм наукової роботи під час підготовки експертів з освіти. При цьому завдання полягає у тому, щоб самостійно за обмежений час опрацювати обрану тему і критично розглянути думки та висловлювання представників сучасної науки, оцінити їх та трансформувати у зв'язку зі своєю темою. З цією метою автор домашньої роботи повинен системно опрацювати тему, презентувати її у зрозумілій письмовій формі та при цьому показати, що він володіє методами наукової роботи [13, с. 18]. Наприклад, письмові домашні роботи передбачені при засвоєнні модулів «Педагогічні теорії та процеси реформування освіти», «Дослідження школи та освітнього процесу», «Дослідження неформальних сфер освіти», «Методи та методологія емпіричних досліджень в галузі освіти» магістерської освітньої програми «Емпіричні дослідження освіти» університету м. Кассель.

Крім того, в процесі навчання слухачі готують проект та магістерську роботу.

Проект сприяє власному плануванню, проведенню та оцінюванню задуму досліджень та оцінки відповідними методами, способами та інструментами. Розробка проекту базується на теорії і поєднує теоретичні роз'яснення з практичними аспектами. Проект може здійснюватися в невеликій групі з іншими слухачами. Темами проектів можуть бути, наприклад, «Експертиза школи: аналіз сильних та слабких сторін з усіма учасниками освітнього процесу», «Самоекспертиза», «Експертиза проекту розвитку школи (Навчальна студія)» тощо [16, с.17].

Магістерська робота служить поглибленому та інтегрованому застосуванню змісту навчання та повинна мати емпіричну направленість. В магістерській роботі слухач доводить, що він може самостійно опрацьовувати наукове питання, використовуючи при цьому наукові та емпіричні методи [57, с. 129].

Як вже було зазначено раніше, підготовку експертів з освіти здійснюють також установи, які супроводжують процес розвитку освіти. Основними формами підготовки експертів в галузі освіти, яку здійснюють ці установи, є семінари тривалістю від одного дня до одного тижня, а також одно- або дводенні тренінги з розвитку компетенцій в сфері комунікацій та спостережень за заняттям [56, с. 129].

Крім того, агенції із забезпечення якості один раз на рік проводять регіональні конференції, під час яких слухачі отримують актуальну інформацію щодо експертизи, мають можливість обмінюватися думками з фахових питань між собою та зі співробітниками агенцій із забезпечення якості, наприклад, на тему «Колегіальне консультування».

В процесі підготовки експертів з освіти в Німеччині, Австрії та Швейцарії використовують різноманітні методи, зокрема, мозкові штурми (Brainstorming), формалізоване інтерв'ю з експертом (Experteninterview), аналіз відеозапису власних практичних ситуацій (Videoanalyse), метод портфоліо (Portfolio), метод конкретних ситуацій (Fallstudie або Case-Study).

Мозкові штурми використовуються для того, щоб в проблемно-орієнтованому середовищі зібрати перші ідеї креативних варіантів рішення тих чи інших проблем, при якому учасникам обговорення пропонують висловити якомога більшу кількість варіантів рішення. Після цього із загального числа висловлених ідей відбирають ті, які можуть бути використані на практиці. Розширення цей метод отримує через діаграму зв'язків або асоціативну карту (Mindmapping). Асоціативна карта реалізується у вигляді деревоподібної схеми, на якій зображені слова, ідеї, завдання чи інші поняття, поєднанні гілками, які відходять від головного поняття чи ідеї [1].

Метод формалізованого інтерв'ю передбачає моделювання ситуації. Слухачі обирають на проблемно-орієнтованому семінарі тему з переліку. Після індивідуального опрацювання навчального матеріалу з теми вони висувають гіпотези. На основі зібраної інформації слухачі складають каталог питань для інтерв'ю з експертом, який підходить для перевірки гіпотез [54, с. 59]. Над однією темою працюють декілька слухачів або груп, таким чином, щоб вони могли порівняти свої гіпотези та основні питання інтерв'ю. При проведенні інтерв'ю слухачі досліджують, підтверджуються їхні гіпотези чи ні. Вони намагаються пояснити отримані результати [7].

Аналіз відеозапису власної практичної ситуації або заняття,на думку Ю. Косінар, поділяються на п'ять етапів [14, с. 3]. Розглянемо детально ці етапи.

Перший етап передбачає індивідуальне або колективне визначення теми, мети,

а також розробку та вибір критеріїв спостереження і планування відвідування заняття. Цей етап розрахований на 30 – 60 хвилин. Ю. Косінар пропонує при виборі критеріїв спостереження орієнтуватися на Гілберта Мейера [17, с. 12], який виокремив десять ознак якісного заняття, а саме: чітка структура; інтенсивне використання навчального часу; узгодження мети, змісту та методів; різноманітність методів; розумне повторення матеріалу; індивідуальний підхід до учнів; сприятлива для навчання атмосфера заняття; усвідомлене спілкування; зворотній зв'язок вчителя із учнями; зрозуміле очікування результатів та контроль.

Під час другого етапу слухачі відвідують заняття та зафільмовують його.

На третьому етапі слухач, заняття якого зафільмовують, здійснює письмовий самоаналіз за такими питаннями: Чому я вибрав саме це питання, що означає для мене ця тема (чи є конкретні причини для вибору теми)? Які шанси для розвитку я бачу в цій темі? Якими були мої відчуття, моя підготовка, моє ставлення до групи в день, коли зафільмовувалося заняття? Як пройшло заняття на мою думку та на думку інших? Що було мною використано доцільно для досягнення кращого результату (наприклад, певні методи, невербальна поведінка, медіа тощо)? Як я оцінююретроспективно успішність заняття? За що я б себе піддав критиці, за що б похвалив? Які моменти заняття я б повторив, які моменти хотів би покращити.

Після цього відеозапис заняття передається керівнику семінару, який після перегляду відеозапису робить повідомлення за аналогічними питаннями, що й слухач, заняття якого зафільмовувалося.

Керівник семінару вибирає відеофрагмент тривалістю не більше 10 хвилин і ділить його на епізоди тривалістю 1—2 хвилини, при цьому він готує аналіз відеозапису заняття за 3–4 критеріями. Цей етап розрахований на 1,5 години.

Під час четвертого етапу група слухачів протягом 10 хвилин обговорює критерії спостереження, після чого переглядають фрагмент відеозапису повністю. В цей час слухачі спонтанно занотовують особливості заняття та обговорюють їх. Слухачам роздаються критерії спостереження (один критерій на двох слухачів), вони переглядають відеозапис по епізодах (4–8 епізодів по 1–2 хвилині). Після кожного епізоду відеозапис зупиняють і занотовують спостереження. Пари слухачів

обмінюються своїми нотатками та коротко представляють свої результати. Наприкінці слухачі готують своє резюме, цей етап займає приблизно 1,5 години [58, с. 26].

Останній, п’ятий етап, триває 30—90 хвилин і передбачає дидактичне консультування, під час якого слухач, заняття якого зафільмовувалося, робить висновки з відгуків та своїх власних спостережень для покращення якості заняття [49, с. 29].

Введення бакалаврських та магістерських освітніх програм у вищих навчальних закладах як наслідок Болонського процесу спричинило перегляд не тільки змісту, дидактики й методики навчання, а й завдяки концентрації на професійній сфері передбачає навчання та оцінювання, орієнтовані на компетенції, а також більше сприяння самостійному навчанню [2, 3]. Основним завданням при цьому є запровадження концепції навчання впродовж життя: «Навчальна компетенція спонукає студентів спиратися на навчальний досвід для того, щоб використовувати знання та вміння в різноманітних контекстах – вдома, на роботі, в освіті та в професійній освіті. Це вимагає ефективної організації власної моделі навчання та кар’єри, зокрема вміння постійно вчитися та критично аналізувати цілі навчання» [6, с. 16]. В цьому контексті доцільним є використання портфоліо як інструменту розвитку компетенцій і супроводу навчального процесу в рамках компетентного підходу до навчання [2, 23].

Портфоліо використовують як інструмент оцінки успішності, для стимулювання саморефлексії або для оцінювання процесу навчання та документуванню (фіксації) індивідуального процесу розвитку. При цьому робота над портфоліо може сприяти самоорганізації, відповідальності, саморефлексії, уважності, постійному аналізу процесу навчання, оптимізації навчальних методів, поглибленню та сталому послідовному розвитку існуючих та набутих знань, а також соціальному навчанню [55, с. 99].

Робота над портфоліо поєднує три основних аспекти, а саме навчання, яке базується на дослідження; індивідуальне навчання та навчання з точки зору конструктивістського підходу. Воно дає слухачам можливість формулювати

індивідуальні завдання в процесі навчання і цілеспрямовано займатися самостійно обраною проблемою. Завдяки цьому слухачі мають шанс, особливо у різноманітних групах, спиратися на індивідуальні компетенції і цілеспрямовано їх розвивати [5, с. 9].

Процес оформлення портфоліо організовується при цьому згідно наукових методів отримання знань, а саме портфоліо містить такі елементи як опис (характеристика), аналіз та прогноз. Вибір матеріалів портфоліо залежить від самостійно обраної проблеми; обрані матеріали слухачі описують (характеризують), аналізують, інтерпретують та оцінюють. Заключна частина портфоліо присвячується прогнозу розвитку проблеми.

З точки зору конструктивістського підходу теорії навчання важливим фактором навчального процесу є соціальний обмін. З цієї точки зору в процесі роботи над портфоліо слухачі можуть домовитися зі своїми колегами, щоб вони дали відгуки на матеріали портфоліо, які потім аналізуються автором портфоліо з метою демонстрації вміння поводитися із відгуками. Обов'язкові консультації експертів можуть бути частиною портфоліо. Отже, можна констатувати, що робота над портфоліо сприяє усвідомлення слухачем відповідальності за власний процес навчання. Це стає можливим також не в останню чергу завдяки тому, що портфоліо може використовувати індивідуальні, прозорі, співставні, альтернативні форми оцінювання, в які в ідеальному випадку залучаються особи, які навчаються (наприклад, при визначенні критеріїв оцінювання). Але на практиці критерії оцінювання портфоліо повідомляються викладачем на початку навчання. Зокрема, такі критерії оцінювання портфоліо містяться у програмі «Дидактика вищой школи» Педагогічного інституту м. Відень, зокрема, самостійна робота та оформлення згідно наукових критеріїв; диференційований розгляд теми; рефлексивне використання відповідної фахової літератури; посилання на результати актуальних досліджень; системне поєднання теорії та рефлексії практики [4, с. 60].

Адміністративні рамки освітніх програм навряд чи допускають можливості індивідуальної організації навчання. Іншими словами, ідею соціально-конструктивістського навчання, при якому процес навчання організовується у

взаємодії з усіма учасниками і за допомогою індивідуального усвідомлення, не може бути реалізована в навчанні у своєму первісному вигляді. У цьому випадку виникає потреба у портфоліо як засобі індивідуального розуміння взаємозв'язків або систематичного вироблення індивідуального відношення до дослідницького опрацювання самостійно обраної проблеми.

Концепція портфоліо, яке супроводжує навчання, повинна використовуватися у трьох напрямках [5, с. 10]:

а) як особистий супутник, який допомагає індивідуально тлумачити навчання в діалозі, а також здійснювати експертизу згідно узагальнених критеріїв;

б) як інструмент наукової роботи, завдяки якому удосконалюють окремі дисципліни та за допомогою якого слухачі можуть брати участь у обговоренні дисципліни, тобто портфоліо може бути відправною точкою (початком) вміння дискутувати у професійній сфері;

в) як альтернативна форма іспиту, за допомогою якої слухачі доводять своє вміння реконструювати інформацію, отриману на заняттях, та знання й вміння, що стосуються професійної сфери, у дослідження, які є важливими для автора портфоліо.

Як результат цього супроводу навчання портфоліо повинно містити матеріали, які можуть бути корисними для випускної роботи, можуть використовуватися як основа для бесіди на іспиті, а після завершення навчання дати чітку картину професійної діяльності випускника.

В процесі навчання розрізняють портфоліо, які стосуються окремого заняття (лекції, семінару), а також портфоліо, які стосуються окремого модулю або повного курсу навчання [11, с. 9].

Портфоліо, що стосується заняття, за домовленістю із керівником лекції або семінару може бути обране як форма підтвердження успішності. Портфоліо заняття містить матеріали, згідно яких слухачі можуть презентувати процес роботи на певному занятті. Зокрема, це можуть бути навчальний щоденник, окремі конспекти / протоколи семінарів або лекцій, обговорення книги або презентація журналу,

протокол дискусії із коментарями, короткі реферати, аудіо- та відеоматеріали, дидактичні розробки тощо.

Портфоліо, яке стосується окремого модулю або повного курсу навчання, за домовленістю із екзаменатором може бути основою для бесіди на іспиті. Воно містить матеріали, згідно яких можна зрозуміти процес навчання слухача, який складає іспит. Зокрема, це можуть бути щоденник навчання або дослідження; інтерв'ю, невеликі емпіричні дослідження; перелік книг, які є важливими для навчання, з коментарями; тексти письмових контрольних робіт; фото-та відеодокументи; графіки, діаграми, діаграми зв'язків або асоціативні карти (Mindmapping) з поясненнями; проекти; витяги із звіту про практик (з аналізом); письмові домашні роботи (з оцінюванням); оцінювання; невеликі наукові доповіді. Варто зауважити, що під час іспиту портфоліо не оцінюється, а служить основою для іспиту.

Розглянемо структуру портфоліо, яку пропонує магістерська освітня програма «Дидактика вищої школи» університету прикладних наук м. Люцерн (Швейцарія) [27, с. 5–7] та яке містить такі елементи:

I. Зміст

II. Перелік видів викладацької діяльності (наприклад, лекції, майстер-класи, супроводження прое ктів, окремі заняття, організація іспитів тощо) в університеті м. Люцерн та інших вищих навчальних закладах, вказавши вид, час, тривалість діяльності та назву вищого навчального закладу, а також перелік заходів щодо підвищення кваліфікації в контексті дидактики вищої школи.

III. Бачення, концепція, завдання, умови власної викладацької діяльності, де слухач може зформулювати власну філософію та власні завдання, а також презентувати окремі аспекти власної викладацької діяльності (1–2 сторінок).

IV. Реалізація стандартів якості: характеристика, рефлексія та документування

Для пояснення реалізації стандартів якості навчання слухачі повинні використовувати довідник «Стандарти якості навчання в університеті м. Люцерн» («Qualitätsstandards für die Lehre an der Hochschule Luzern»). Довідник служить тому, щоб узгодити стандарти якості із компетенціями та діями на занятті. Слухачі

повинні написати на кожний із 6 стандартів якості текст обсягом приблизно 2 сторінки на кожний стандарт або 12 сторінок на весь розділ з такими змістовними елементами:

а) характеристика (основна частина), в якій слухач повинен: обрати з кожного стандарту від одного до двох аспектів і показати, як їх використовують на конкретному занятті; описати реалізацію стандартів якості на прикладі однієї або двох конкретних ситуацій (епізодів, фрагментів) на занятті; показати дидактичний процес та зробити його зрозумілим для тих, хто читає портфоліо; описати свої дії та дії студентів; вказати можливі заходи щодо підвищення кваліфікації, під час яких слухач міг отримати відповідні компетенції;

б) рефлексія.

Слухачі повинні проаналізувати описані дидактичні дії на середньому рівні та пояснити, що, на думку слухача, вдалося на занятті або що, можливо, варто покращити, а також описати знання та досвід, отриманий під час викладацької практики;

в) документування.

Слухачі повинні обрати документи, які пояснюють реалізацію стандартів якості. Наприклад, це можуть бути планування занять з визначенням навчальних цілей; програма на семестр; підтвердження успішності класів або груп; виконані завдання; матеріали занять (вправи, конспекти, слайди, ситуації, завдання тощо); експертиза (форма, результати, інтерпретація та висновки); сертифікати; використання навчальних технологій;

г) фрагменти власних занять.

Слухачі повинні детально та конкретно описати фрагмент заняття й проаналізувати його з точки зору відносин між викладачем та студентом, ролі викладача в процесі навчання та атмосфери на занятті (приблизно 1 – 2 сторінок). При цьому слухач може презентувати додаткові аспекти діяльності викладача, які він вважає важливими;

д) рекомендація керівника відповідного департаменту.

Рекомендацію щодо отримання сертифікату «Дидактика вищої школи» на основі особистого портфоліо дає керівник відповідного департаменту; бажаним є те, щоб рекомендація спиралася на конкретний досвід, наприклад, на відвідуванні заняття або на інформації зі звіту про оцінювання навчання студентами.

Департаменти університету м. Люцерн орієнтуються на шість стандартів якості навчання, а саме:

1) атмосфера, яка сприяє навчанню;
2) зміст та цілі навчання;
3) узгодження цілей, змістів, організації, контроля та експертизи навчання;
4) багатосторонність та гнучкість організації навчання;
5) баланс між самокеруванням та керуванням процесу навчання ззовні;
6) постійна оптимізація як наслідок забезпечення успішності навчання, забезпечення якості та рефлексії.

Ці стандарти передбачають дидактичні компетенції, якими повинен володіти викладач для забезпечення якості навчання.

Згідно першого стандарту викладачі повинні проявляти високу активність щодо вимог та стимулювання студентів, розуміти навчання як індивідуальний процес та мати методичні можливості відповідно його організувати, проявляти відкритість щодо питань та пропозицій студентів, використовувати в процесі навчання інтерактивність.

Другий стандарт передбачає, що викладачі обирають змісти, які відповідають актуальному рівню знань науки, практики та мистецтва та знаходять раціональний баланс між теоретичною та практичною частинами. Згідно цього стандарту зміст та цілі навчання повинні співвідноситися з відповідними завданнями суспільства, економіки, культури і мистецтва, а процес навчання повинен бути спрямований на розуміння й використання знань, вміння організовувати процес, а також виробляти рішення.

Викладач повинен планувати, реалізувати та оцінювати цілі, зміст, організацію та контроль модулів згідно третього стандарту.

Згідно четвертого стандарту викладачі повинні гнучко застосовувати різні форми організації навчання, методи та допоміжні засоби згідно адресатів, змістів, цілей та ресурсів, відповідно ситуації та відповідно рівня.

П’ятий стандарт передачає, що викладачі та студенти повинні нести однакову відповідальність за успішність навчання. При цьому викладачі конкретизують навчальні ситуації, які дають можливість студентам працювати самостійно та використовують освітні технології, які сприяють навчанню.

Під постійною оптимізацією розуміють можливість викладача перевірити успішність студентів згідно цілей навчання; сприяння саморефлексії студентів; оцінювання викладачами своєї викладацької діяльностіза допомогою внутрішньої та зовнішньої експертизи та запровадження заходів щодо оптимізації процесу навчання [27, с. 8–12].

Вчителі повинні супроводжувати процес навчання своїх учнів та стимулювати його. Тому є необхідним, щоб вчителі могли в школі та на занятті спостерігати та осмислювати свої дії. Крім того, завданням вчителів є рефлексія проблем шкільної практики з точки зору наукових теорій та методів. Тому в процесі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах в рамках семінарів проводятьневеликі емпіричні дослідження, наприклад, інтерв’ю з вчителем або учнем з певної проблеми або спостереження за етапами заняття та їх інтерпретування, супровід дитини або підлітка в школі протягом декількох годин або днів, опитування класу за допомогою анкет, тестування окремих учнів, аналіз окремих робіт учнів, а також аналіз власних дійв певних ситуаціях за допомогою дослідницького щоденника [171, с. 27].

При здійсненні емпіричного дослідження визначають проблему дослідження, а також розглядають стан дослідження та теоретичну базу проблеми дослідження, що повинно призвести до уточнення проблеми. Крім того, обговорюють методи, за допомогою яких досліджуватиметься проблема. При реалізації кількісних досліджень також формулюють гіпотези.

На етапі збору збираються дані, тексти або документи, які стосуються проблеми питання. При цьому для дослідження можуть використовуватися вже

існуючі матеріали (наприклад, історичні джерела, тексти учнів, програми шкіл, ілюстрації).

Інша можливість полягає у тому, щоб провести власний збір даних. Тоді перед процесом збору даних обирають методи та інструменти збору інформації (наприклад, анкети, тести, інтерв'ю, спостереження, групова дискусія, тексти учнів, щоденник дослідження), а також визначають дослідницьку групу. Після цього варто розробляють та тестують інструменти дослідження та методи спостереження, наприклад, стандартизовані, етнографічні спостереження, відеоспостереження, спостереження за окремою ситуацією, самоспостереження.

Поряд із рішенням щодо збору інформації, визначають час та місце проведення зборуданих. Такими місцями збору інформації можуть бути, наприклад, школи, вищі навчальні заклади, позашкільні установи або інші сфери життя педагогів або дітей та підлітків.

На етапі оцінювання мета полягає у тому, щоб підготувати, представити та проаналізувати отриманий матеріал. Аналіз отриманої інформації відбувається за допомогою спеціальних методів оцінювання (кількісні або інтерпретаційні методи). Кількісні методи спрямовані на статистичну обробку даних, перевірку гіпотез, а також оцінювання результатів. З цією метою використовують відповідні комп'ютерні програми (наприклад, SPSS або GRAFSTAT). При якісному процесі йдеться про те, щоб описати бачення осіб, які здійснюють дослідження, та відтворити зміст дій. Для цього розроблені численні методи інтепретації, наприклад, герменевтичний метод, якісний аналіз змісту (також за допомогою комп'ютерної програми MAXqda), наративний, конверсаційний, дискурсивний аналіз, об'єктивна герменевтика, глибока герменевтика або документальний метод [13, с. 28].

По завершенню дослідження складається звіт, в якому пояснюється проблема дослідження, описується проведення дослідження, а також представляється аналіз результатів. В звіті можуть бутипредставлені статистичний аналіз, документування та інтерпретація якісних інтерв'ю, звіт щодо спостережень, дослідження ситуацій або щоденник дослідження.

В звіті щодо кількісного збору даних поряд із постановкою проблеми формулюються гіпотези, згідно яких збираються дані (з таблицями та графічними зображеннями). Після цього результати дослідження інтерпретують та дають відповідь на постановку питання.

В звітах про спостереження слухачі повинні описати рамкові умови (наприклад, освітнє середовище), вказати форми спостереження, його мету, місце спостереження та вид документування.

Щоденник дослідження містить думки щодо щоденника як інструмента навчання та дослідження, обгрунтування ведення щоденника, представлення основних питань, на які варто звернути увагу в щоденнику, а також опис процесу ведення щоденника. Важливим при веденні щоденника є здатність до рефлексії [10].

Дослідження ситуації (Fallstudie) містить спостереження за ситуацією, презентація ситуації, а також її аналіз. В центрі уваги дослідження ситуації частіше всього знаходяться окремі особи зі своїми історіями життя та освіти. Але предметом дослідження ситуації можуть бути менші одиниці (наприклад, навчальні ситуації) або більші (наприклад, школа). В дослідженні ситуації варто вказати методи, які використовують, описати ситуацію (наприклад, звіт про дитину із сімейною, шкільною історією, знання та навички дитини), а також процес (наприклад, розвиток під час спостереження або супроводу). Важливими при цьому є якість опису та здатність до рефлексії з огляду на теорію та перспективи дій [9].

Таким чином, проаналізовано форми та методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС. Виявлено, що основними формами підготовки є лекція, семінар, дослідницька майстерня, колоквіум, практика, а формами підтвердження успішності усний або письмовий іспити, письмова контрольна робота, реферат, письмова домашня робота, проект та магістерська (сертифікаційна) робота.

Зроблено висновок, що у підготовці експертів з освіти у німецькомовних країнах ЄС використовуються переважно методи, які спрямовані на реалізацію андрагогічних принципів, зокрема, мозкові штурми, формалізоване інтерв'ю з експертом, аналіз відеозапису власних практичних ситуацій, метод портфоліо, метод конкретних ситуацій.

Висновки до 2 розділу

До організаційно-методичних засад підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС віднесено: кваліфікаційні цілі, програми, зміст, форми та методи підготовки. Аналіз кваліфікаційних цілей підготовки експертів з освіти в Німеччині та Австрії показав, що випускники освітніх програм підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти повинні володіти знаннями та вміннями щодо розвитку загальноосвітнього закладу, персоналу, освітнього процесу, експертизи та забезпечення якості, а також емпіричними методами дослідження та консультування. Магістерські освітні програми з емпіричних досліджень освіти спрямовані на підготовку слухачів до проведення досліджень освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, а також неформальної сфери освіти, нерівності в освіті, таких аспектів, як міграція та освіта і повернення до навчання. Освітніми програмами з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації «Дидактика вищої школи» передбачається, що випускники по завершенню навчання володіють знаннями щодо дидактики вищої школи, включаючи й основні напрями дидактики вищої школи Європейського Союзу, методології та методів якісного дослідження освіти, нових освітніх технологій та вміннями їх використовувати на практиці, а також вміннями розробляти документи для віртуальних навчальних платформ, обирати модель іспиту згідно навчальних цілей та планувати й організовувати процес консультування.

Класифіковано види підготовки експертів з освіти і показано, що така підготовка здійснюється у німецькомовних країнах в різних галузях: загальної середньої та вищої освіти, а також емпіричних досліджень освіти. Підготовка експертів в галузі загальної середньої освіти здійснюється університетами та Педагогічними інститутами Німеччини та Австрії за магістерськими освітніми програмами (спільно зі Швейцарією), а також у формі підвищення кваліфікації установами Німеччини, що супроводжують процес розвитку загальної середньої освіти. За програмами, що закінчуються отриманням Сертифікату про підвищення кваліфікації, Педагогічні інститути Німеччини та Австрії готують експертів в галузі вищої освіти. Магістерські освітні програми університетів Німеччини передбачають

підготовку експертів в галузі емпіричних досліджень освіти. Попри те, що в галузі дошкільної, професійної та післядипломної освіти в німецькомовних країнах ЄС здійснюється експертна діяльність, освітні заклади та установи Німеччини й Австрії експертів для цих галузей не готують.

Проаналізовано програми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС, обсяг навчального навантаження, співвідношення аудиторних занять й самостійної роботи. Показано, що навчання за магістерськими освітніми програмами підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти розраховане на 60–120 кредитів (1800 – 3600 годин), з яких на аудиторні заняття відводиться від 240 до 540 (13–15%) годин, а на самостійну роботу від 1470 до 3060 (85–87%). Існує спільний проект Педагогічних інститутів Німеччини, Австрії та Швейцарії, який має уніфіковані організаційно-методичні засади підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти. Це стало причиною того, що під час дослідження не виявлено відмінностей у підготовці експертів в галузі загальної середньої освіти Німеччини та Австрії. Підготовка експертів в галузі емпіричних досліджень освіти передбачає 120 кредитів (3600 годин), з яких на аудиторну роботу відводиться 540 годин (14%) та 3060 годин (86%) на самостійну роботу.

У розділі проаналізовано зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах та з’ясовано, що змістом підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти німецькомовних країн є теоретичні підходи та методи менеджменту освітніми установами, зокрема, розробка моделі та програми загальноосвітнього закладу, розвиток персоналу; концепція проекту управління персоналом; основні концепції, стандарти, процедури та основні поняття експертного дослідження та забезпечення якості; основні методи збору та оцінювання даних (емпіричні методи дослідження); планування та реалізація експертизи; основні концепції та результати дослідження, а також методи розвитку освітнього процесу та діяльності вчителів; основні концепції, цілі та методи консультування в загальноосвітньому закладі.

Зміст магістерських програм з емпіричних досліджень освіти передбачає розгляд таких питань, як реформування сучасної системи освіти, дослідження освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, а також

неформальної сфери освіти.

Змістом освітніх програм «Дидактика вищої школи» є основи дидактики вищої школи; організація дидактичної, методичної роботи, а також визначення успішності студентів у вищому навчальному закладі; нові освітні технології, спілкування на занятті, підготовка навчальних матеріалів, консультування; планування моделей іспиту відповідно до цілей навчання; концепція, планування та реалізація якісного дослідження; якісні методи збору та оцінювання даних; планування та реалізація проекту.

У розділі проаналізовано форми та методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС. Виявлено, що основними формами підготовки є лекція, семінар, дослідницька майстерня, колоквіум, практика, а формами підтвердження успішності усний або письмовий іспити, письмова контрольна робота, реферат, письмова домашня робота, проект та магістерська (сертифікаційна) робота.

Зроблено висновок, що у підготовці експертів з освіти у німецькомовних країнах ЄС використовуються переважно методи, які спрямовані на реалізацію андрагогічних принципів, зокрема, мозкові штурми, формалізоване інтерв'ю з експертом, аналіз відеозапису власних практичних ситуацій, метод портфоліо, метод конкретних ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Brainstorming [Електронний ресурс] URL: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/brainstorming.pdf (дата звернення: 8.09.16)

2. Brunner I. Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung / I. Brunner, Th. Häcker, F. Winter. – Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer. – 2006. – 272 S.

3. Brüsemeister T. Evaluation, Wissen und Nichtwissen / T. Brüsemeister, K. D. Eubel. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. – 315 S.

4. Curriculum Hochschullehrgang Hochschuldidaktik.Pädagogische Hochschule Wien. [Електронний ресурс] URL: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_HLGHochschuldidaktik09092013.pdf (дата звернення: 10.07.16)

5. Degenhrdt M. Das studienbegleitende Portfolio. Persönlicher Weggefährte, Instrument für wissenschaftliches Arbeiten und alternative Prüfungsform / M. Degenhrdt, G. Bräuer // Ph-fr. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Kompetenzen und was dann? Forschung - Lehre – Campus. – 2009 – 2010. - № 2 – 1. – S. 9–11.

6. Europäisches Parlament & Rat. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetezen für lebensbegleitendes Lernen. – Amtsblatt der Europäischen Union. – 2006. – № 962.

7. Experteninterview [Електронний ресурс] URL: https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/interview/experteninterview.html (дата звернення: 9.09.16)

8. Fachprüfungsordnung für den Master-Studiengang Empirische Bildungsforschung des Fachbereichs Humanwissenschaftten der Universität Kassel vom 27. Mai 2015. – Mitteilungsblatt der Uni Kassel Nr.17. – 2015. – S. 3138–3154.

9. Fallstudie [Електронний ресурс] URL: https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/fallstudie.html (дата звернення: 10.07.16)

10. Forschungstagebuch [Електронний ресурс] URL:

https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/forschungstagebuch.html (дата звернення: 10.07.16)

11. Gläser-Zikunda M. Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis / M. Gläser-Zikunda M., T. Hascher. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007. – 304 S.

12. Interkantonale Arbeitsgemeinschaft externe Evaluation von Schulen [Електронний ресурс] URL: http://www.argev.ch/ (дата звернення: 10.08.15)

13. Lenzen K. – D. Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio.Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium. Eine Handreichung / K. – D. Lenzen, S. Pietsch. – Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel. – Kassel, 2005. – 80 S.

14. Kosinar J. Video(selbst)analyse: Konzept, Methode und Instrument zur Selbstüberprüfung, Unterrichts- und Schulentwicklung / J. Kosinar, 2008. – 27 S.

15. Master Schulentwicklung. Modulhandbuch [Електронний ресурс] URL: ww.ph-weingarten.de / pruefungsamt/downloads/pruefungsamt/master/schulentwicklung/Modulhandbuch1-veraendert-fuer-Website-2012-2604.pdf (дата звернення: 12.08.15)

16. Master Schulentwicklung. Studieninformationen für den 6. Kurs (2016–2018) [Електронний ресурс] URL: http://www.ph-weingarten.de/master_schulentwicklung/downloads/Studieninformationen_fuer_Interessierte_Kurs_6_Sept_2016.pdf (дата звернення: 6.09.16)

17. Meyer H. Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? Mit didaktischer Landkarte / H. Meyer. – Cornelsen Scriptor, 2016. – 192 S.

18. Modulhandbuch MA Empirische Bildungsforschung [Електронний ресурс] URL: https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Fachbereichswebseite/Dateien/Studiengaenge/MA_Empirische_Bildungsforschung/Modulhandbuch_2015.pdf (дата звернення: 15.09.15)

19. Modulhandbuch. Masterstudiengang Empirische Bildungsforschung. Fakultäten Humanwissenschaften & Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Otto-Friedrich Universität Bamberg. Stand 28. 03. 2014. – 18 S.

20. Prüfungsordnung der Universität Tübingen für den Studiengang Schulforschung und Schulentwicklung (Voll-bzw.Teilzeit) mit akademischer Abschlussprüfung Master of

Arts (M. A.). – Amtliche Bekanntmachungen der Universität Tübingen 2012, Nr. 9. – S. 291–312.

21. Prüfungsordnung für den Master-Studiengang Empirsche Bildungsforschung der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen vom 12. 08. 2014. – Amtliche Bekanntmachung RWTH. – 2014. – № 147. – 39 S.

22. Schulforschung und Schulentwicklung. Masterstudiengang am Institut für Erziehungswissenschaft. Modulhandbuch ab dem Wintersemester 2016/2017. Universität Tübingen. [Електронний ресурс] URL: http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/erziehungswissenschaft/abteilungen/schulpaedagogik/master-studiengang-schulforschung-und-schulentwicklung.html (дата звернення: 10.09.16)

23. Stratmann J. Lernerfolg und Kompetenz. Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium / J. Stratmann, A. Preussler, M. Kerres // Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2009. – 4 (1). – S. 90 – 103.

24. Studien- und Prüfungsordnung der Pädadogischen Hochschule Freiburg für Masterstudiengänge vom 02.November 2009 [Електронний ресурс] URL: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/studienplanung/stpo_ma_nal.pdf (дата звернення: 12.10.15)

25. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. – Amtsblatt der Freien Universität Berlin. – № 40. – 2013. – S. 878–894.

26. Studienplan Certificate of Advanced Studies PH Bern in Schulqualität und Schulentwicklung. Pädagogische Hochschule Bern. Genehmigt am 25. März 2014. – 13 S.

27. Studienprogramm 2016 CAS Unterrichts-und Schulentwicklung. Fokus: Kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung. – Pädagogische Hochschule Luzern. 20.07.2015. – 16 S.

28. Zertifikatskurs Hochschuldidaktik in 8 Modulen, mit Bausteintagen für Dozierende und Assistierende mit Unterrichtspensum. September 2016–Mai 2017. – 20 S.

29. Офіційний сайт Баварського державного інституту якості шкільної освіти та досліджень [Електронний ресурс] URL: http://www. isb.bayern.de (дата звернення: 11.11.15)

30. Офіційний сайт Вільного університету м. Берлін [Електронний ресурс] URL: http://www. fu-berlin.de (дата звернення: 18.09.15)

31. Офіційний сайт державного інституту освіти вчителів та розвитку школи м. Гамбург [Електронний ресурс] URL: http://li.hamburg.de (дата звернення: 15.09.15)

32. Офіційний сайт державного інституту школи м. Бремен [Електронний ресурс] URL: http://lis.bremen.de (дата звернення: 20.10.15)

33. Офіційний сайт мережі «Дидактика вищої школи федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія» [Електронний ресурс] URL: http://hd-nrw.de (дата звернення: 15.10.15)

34. Офіційний сайт Педагогічного інситуту м. Фрайбург [Електронний ресурс] URL: http://www. ph-freiburg.de (дата звернення: 15.09.15)

35. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Берн [Електронний ресурс] URL: http://www. phbern.ch (дата звернення: 13.08.15)

36. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Вайнгартен [Електронний ресурс] URL: http://www. ph-weingarten.de (дата звернення: 20.09.15)

37. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Відень [Електронний ресурс] URL: http://www. phwien.ac.at (дата звернення: 10.07.16)

38. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Люцерн [Електронний ресурс] URL: http://www. phlu.ch (дата звернення: 20.09.16)

39. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Санкт-Галлен [Електронний ресурс] URL: http://www. phsg.ch (дата звернення: 13.08.15)

40. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Тургау [Електронний ресурс] URL: http://www. phtg.ch (дата звернення: 15.09.15)

41. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Форарльберг [Електронний ресурс] URL: http://www. ph-vorarlberg.de (дата звернення: 15.09.15)

42. Офіційний сайт Педагогічного інституту федеральної землі Райнланд – Пфальц [Електронний ресурс] URL: http://bildung-rp.de (дата звернення: 20.10.15)

43. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Шаффгаузен [Електронний ресурс] URL: http://www. phsh.ch (дата звернення: 13.08.15)

44. Офіційний сайт Рейнсько-Вестфальської технічної вищої школи м. Ахен [Електронний ресурс] URL: http://www. rwth-aachen.de (дата звернення: 20.10.15)

45. Офіційний сайт Тюбінгенського університету [Електронний ресурс] URL: http://www. uni-tuebingen.de (дата звернення: 10.09.16)

46. Офіційний сайт університету Отто Фрідріха м. Бамберг [Електронний ресурс] URL: http://www. https://www.uni-bamberg.de (дата звернення: 22.10.15)

47. Офіційний сайт університету м. Кассель [Електронний ресурс] URL: http://www. uni-kassel.de (дата звернення: 15.09.15)

48. Офіційний сайт університету прикладних наук м. Люцерн [Електронний ресурс] URL: http://www.hslu.ch (дата звернення: 20.09.16)

49. Пономаренко Н. Г. Аналіз відеозапису власної практичної ситуації або заняття як метод підготовки експертів в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 21 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 27–29.

50. Пономаренко Н. Г. Аналіз освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Освітологічний дискурс: електрон. наук. фах. вид. – Київ. – 2015. – № 4 (12). – С. 158–165.

51. Пономаренко Н. Г. Зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журн. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. Л.Макаренка. – 2015. – №6 . – С. 442–448.

52. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 20–21 квітня 2017 р. Миколаїв. С. 144–148.

53. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика.

Научный поиск»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30–31 октября 2015 г. – Сопот. – С. 33–35.

54. Пономаренко Н. Г. Методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Актуальные проблемы психологии и педагогики» : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 13–14 листопада 2015р. – Харків. – С. 59–61.

55. Пономаренко Н. Г. Портфоліо як інструмент розвитку компетенцій і супроводу підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 27–29 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 98–102.

56. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 126–130.

57. Пономаренко Н. Г. Характеристика освітніх програм підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика. Теоретические и практические аспекты развития современной науки»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30 сентября-1 ноября 2015 р. – Познань. – С. 12–13.

58. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 27 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 24–26.

РОЗДІЛ 3

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У ПІДГОТОВЦІ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У розділі розглянута проблема підготовки експертів з освіти в Україні; визначені напрями використання досвіду підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу для України.

3.1. Проблема підготовки експертів в галузі освіти в Україні.

Сучасний світ стикається сьогодні з багатьма цивілізаційними викликами, серед яких ми можемо виокремити такі: глобалізація, яка охоплює всі сфери суспільства і не лише взаємозбагачує людство, а й загострює конкуренцію між країнами, народами, окремими громадянами в процесі їхньої взаємодії; змінність, що прогресує в будь-якій сфері діяльності і грунтується на інноваційному типі розвитку; демократизація й гуманізація сучасних суспільств, що зумовлюють піднесення важливості діяльності окремої людини й водночас посилення вимог до її особистої компетентності та самодостатності; інноваційний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій [11, с. 5].

Зазначені та інші цивілізаційні зміни вимагають постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, а також розвитку державно-громадської моделі управління з метою формування освіти, що забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу.

Сучасна ситуація в галузі освіти України характеризується реформуванням системи освіти, в основу якої покладено принцип людиноцентризму, модернізацією структури, змісту та організації освіти на засадах компетентісного підходу, розвитком наукової та інноваційної діяльності в освіті, забезпеченням національного моніторингу системи освіти.

Вихідні концептуальні положення щодо модернізації системи освіти в Україні відображено в законодавчо-нормативній базі, зокрема, у таких документах: Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (1991) [7]. Про необхідність розв'язання проблеми якості освіти також наголошено у наказах Міністерства освіти і науки України (№ 34 «Про затвердження Порядку здійснення державного контролю за діяльністю навчальних закладів» від 25. 01. 2008 р.; № 67 «Про порядок державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів» від 30. 01. 2015 р.) [19, 16]. Критерії оцінювання діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів подано у Наказах Міністерства освіти і науки України № 772 «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів» від 17. 06. 2013 року [17] та № 809 «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів» від 20. 06. 2013 року [18]. Про необхідність підвищення якості та конкурентоспроможності вітчизняної освіти наголошено у Національній стратегії розвитку освіти [21].

За таких умов актуальним стає запровадження експертизи як інструменту забезпечення та розвитку якості, а також громадсько-державного інституту управління освітою України. Звернемо увагу на те, що в практиці української освіти експертна діяльність знайшла широкого застосування. Основними завданнями експертизи є традиційно проведення аналізу умов здійснення освітнього процесу (ліцензування), процедури оцінювання результатів освітнього процесу, якості кадрового ресурсу на відповідність освітнім стандартам (атестація та акредитація) [3].

Згідно Наказів Міністерства освіти і науки України «Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи» [14] та «Про затвердження Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи» [15] експертами є провідні фахівці центральних та місцевих органів виконавчої влади, освітніх закладів та наукових установ, спеціалісти підприємств, установ та організацій, які мають відповідну освіту та кваліфікацію, практичний досвід роботи, володіють необхідними знаннями і навичками та виявили бажання здійснювати ліцензійну або акредитаційну експертизу освітніх закладів і які включені до списку експертів. При цьому експерт повинен знати: ліцензійні умови надання освітніх послуг, державні вимоги, на відповідність яким проводиться акредитаційна експертиза та інші норми в галузі освіти; правові засади створення та діяльності освітніх закладів усіх типів та форм власності; вимоги до організації освітнього процесу; вимоги законодавства щодо ліцензування та акредитації; способи та методи контролю діяльності освітнього закладу; методи оцінки забезпечення освітнього закладу щодо надання освітніх послуг та якості підготовки фахівців.

На практиці для проведення ліцензійної, акредитаційної експертизи та атестації група експертів формується переважно з числа працівників відділу (управління) освіти та районних методичних комісій (інформаційно-методичних центрів). Основним критерієм залучення фахівців до експертизи виступають передусім їх посадові обов'язки. Проте статусом експерта в освіті наділяють не лише осіб, які здійснюють професійну оцінку освітніх послуг в силу своїх посадових обов’язків. Тимчасовий статус експерта отримують також досвідчені керівники закладів освіти та учителі-практики з різним рівнем професійної підготовки.

Не дивлячись на те, що експертна діяльність широко застосовувалась в освіті України, останнім часом відбувається переорієнтація цієї діяльності, яка традиційно виконувала функцію інспектування, на оцінку об’єкта або суб’єкта освіти з метою удосконалення освітньої системи.

В 2012-2013 роках в Україні набули чинності Державний стандарт початкової загальної освіти та Державний стандарт повної загальної середньої освіти, які грунтуються на засадах особистісно зорієнтованого, компетеснісного і діяльнісного підходів [34, 35].

В 2008 році в Україні на державному рівні запроваджене зовнішнє незалежне оцінювання, метою якого є здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти, підвищення якості середньої освіти, аналіз стану системи освіти, а також прогнозування її розвитку. Варто зауважити, що система зовнішнього незалежного оцінювання від самого початку функціонувала переважно як антикорупційний запобіжник, але великі масиви даних, що були зібрані під час вступних кампаній, майже не використовуються для аналізу якості освіти, є й проблеми з методологією використання цих масивів.

У 2018 році Україна вперше візьме участь у міжнародних порівняльних дослідженнях функціональної грамотності учнів PISA, які дозволяють оцінити компетенції 15-річних учнів з читання, математики та природничих наук та здатність учнів застосовувати свої знання в реальних життєвих ситуаціях і готовність до повноцінної участі в житті суспільства. У багатьох країнах світу, зокрема й в німецькомовних, саме результати міжнародних порівняльних досліджень PISA стали інструментом встановлення ефективності освітніх систем відповідних країн в міжнародному порівнянні. Зауважимо, що Україна мала досвід участі в міжнародних порівняльних дослідженнях якості математичної та природничої освіти TIMSS у 2007 та 2011 роках. Дослідження було проведено на якісному рівні, але, на жаль, це не призвело до системних змін в освіті.

Проектом закону України «Про освіту» передбачено створення системи забезпечення якості освіти, яка складається з трьох складових: внутрішньої системи забезпечення якості освіти на рівні закладу освіти; системи зовнішнього забезпечення якості освіти, яка спрямована на оцінювання ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти та; система забезпечення якості у діяльності органів і установ, що управляють процесами зовнішнього забезпечення якості освіти [37].

Згідно Закону України «Про вищу освіту» було створено Національне агентство забезпечення якості вищої освіти, діяльність якого, серед іншого, спрямована на формування вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, аналіз якості освітньої діяльності вищого навчального закладу, проведення ліцензійної експертизи освітньої діяльності, акредитації освітніх програм, а також формування критеріїв оцінки якості освітньої діяльності [6].

За таких умов виникає потреба у фахівцях, підготовлених до всебічної експертизи галузі освіти в цілому, освітніх систем, процесів та явищ, зокрема: проведення реформи освіти; процедури забезпечення якості освіти; виявлення нових тенденцій розвитку освіти, її змісту; доцільності реалізації міжнародних, регіональних, національних освітніх проектів; систем оцінювання результатів освітньої діяльності; підготовки кадрів; розвитку освітніх ресурсів, зокрема, освітніх інтернет-ресурсів; освітніх програм, підручників, посібників, технологій, методик і методів. Такі фахівці – експерти у галузі освіти, – повинні володіти інструментарієм експертизи функціонування освітньої сфери в цілому, її взаємодії з іншими сферами суспільства (економічна, політична тощо), експертизи систем освіти (дошкільної, середньої, професійної, вищої, освіти дорослих) та експертизи діяльності освітніх закладів, освітнього процесу, стану задоволення рівнем освіти замовниками освітніх послуг та учасниками освітнього процесу [22, с. 54].

На сьогодні в Україні існує досвід підготовки експертів в галузі освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка. У рамках магістерських освітніх програм за спеціальностями «Управління навчальним закладом» та «Державне управління» запроваджена додаткова спеціалізація «Експертиза у галузі освіти» та розроблена міждисциплінарна програма «Експертна діяльність у забезпеченні якості освіти», яка спрямована на формування інструментальної компетентності експерта, що забезпечує здатність до освітнього аудиту та консалтингу, комплексної гуманітарної експертизи, прогнозування розвитку освіти у всіх її ланках та на всіх рівнях [23]. Зазначимо, що передумовою навчання за вищезазначеною програмою є повна вища освіта (диплом спеціаліста або магістра) та наявність управлінського досвіду. Крім того, програмою передбачена лише заочна форма навчання .

Програма складається з 9 макромодулів, при цьому макромодуль розглядається як укрупнена навчальна одиниця міждисциплінарної програми, яка має модульну структуру та спрямована на вивчення логічно завершеного навчального матеріалу.

Зокрема, макромодуль «Сутність і зміст експертної діяльності у галузі освіти» забезпечує поглиблену теоретичну підготовку фахівця галузі освіти щодо розуміння особливостей експертно-консультативної діяльності в освіті та сприяє формуванню компетенцій консультування та експертизи з питань розвитку системи освіти. Макромодуль вивчається протягом одного семестру і розрахований на 90 годин (3 кредита), з яких 26 годин передбачено на аудиторні заняття, 56 годин на самостійну та 4 години на індивідуальну роботу. Вивчення навчальної дисципліни завершується іспитом [23, с. 16].

Макромодуль «Нормативно-правові засади експертної діяльності у галузі освіти» забезпечує розуміння особливостей нормативно-правових засад експертної діяльності у галузі освіти та сприяє формуванню умінь і навичок з експертної та консультативної діяльності на різних етапах освітньої діяльності. Макромодуль розрахований на 90 годин (3 кредити), з них 32 години відводиться на аудиторні заняття, 54 години на самостійну та 4 години на індивідуальну роботу. Вивчення дисципліни закінчується іспитом.

Важливим при підготовці експертів з освіти є також макромодуль «Якість освіти та експертний супровід її забезпечення», спрямований наформування компетенцій із забезпечення якості освіти на основі сучасних освітніх та управлінських технологій, а також формування здатності здійснювати експертно-консультативний супровід процесів забезпечення та вдосконалення якості освіти. Макромодуль розрахований на 60 годин (2 кредити), з них 20 годин передбачені на аудиторну роботу, 36 годин на самостійну та 4 години на індивідуальну роботу. Вивчення макромодуля завершується заліком [24, с. 60].

Слухачам пропонується також макромодуль «Освітній моніторинг», орієнтований на формування компетенцій з моніторингу освітньої діяльності та основ дидактики педагогічного моніторингу. Вивчення модулю розраховане на 60 годин (2 кредити), з них 32 години відводиться на аудиторні заняття, 24 години на

самостійну та 4 години на індивідуальну роботу. По завершенню вивчення дисципліни слухачі складають іспит.

Освітніми програмами передбачається також засвоєння макромодуля «Зовнішній і внутрішній моніторинг якості освіти», який формує знання щодо організації та проведення моніторингових досліджень як інструменту управління освітою та розрахований згідно з навчальним планом спеціальностей «Управління навчальним закладом» і «Державне управління» на 60 годин (2 кредита), з них 32 години передбачається на аудиторні заняття, 24 години на самостійну та 4 години на індивідуальну роботу. Вивчення дисципліни завершується заліком [23, с. 194].

Макромодуль «Освітометрія (освітні вимірювання)» формує компетенції з освітніх вимірювань та розрахований на 60 годин (2 кредити), з них 20 годин відводиться на аудиторні заняття, 24 годин на самостійну та 4 години на індивідуальну роботу. Вивчення навчальної дисципліни завершується підсумковим модульним контролем у формі заліку [23, с. 242].

Крім того, в університеті імені Бориса Грінченка на основі освітньої програми підготовки магістрів згідно із навчальним планом за спеціальностями «Управління навчальним закладом» та «Державне управління» розроблений макромодуль «Експертиза інновацій у забезпеченні якості освіти», на вивчення якої відводиться 60 годин (2 кредити), з них 28 годин аудиторних занять, 28 годин самостійної та 4 години індивідуальної роботи. По завершенню вивчення дисципліни складається залік [23, с. 270]. Макромодуль орієнтований на формування знань про освітню інноватику та умінь проектування, управління та експертизи у сфері освітніх інновацій.

Важливого значення при підготовці експертів з освіти набуває також макромодуль «Основи конструювання тестів», який розрахований на 90 годин (3 кредита) та спрямований на формування знань тенденцій в галузі освітнього тестування, умінь оцінювати й робити висновки про тести та тестові бали, адекватно й ефективно користуватися результатами тестування.

Слухачам пропонується також макромодуль «Компаративістика: якість функціонування освітніх систем. Параметри експертизи», який спрямований на

формування знань про стан та основні тенденції розвитку освітніх систем у різних країнах світу, здійснення експертизи функціонування освітніх систем, якості освіти через параметри міжнародних організацій. Макромодуль розрахований на 120 годин (4 кредити), з яких 40 годин відводиться на аудиторні заняття, 74 години на самостійну та 6 годин на індивідуальну роботу. По завершенню макромодуля передбачений іспит [31, с. 98].

Отже, міждисциплінарна програма «Експертна діяльність у забезпеченні якості освіти» складається з 9 макромодулів, на вивчення яких відводиться 23 кредита (690 годин), з яких 198 годин передбачено на аудиторні заняття (28%) та 492 години (72%) на самостійну роботу. Основна увага при цьому приділяється сутності, змісту, нормативно-правовим засадам експертної діяльності у галузі освіти, якості освіти та експертному супроводу її забезпечення, освітньому моніторингу, зовнішньому і внутрішньому моніторінгу якості освіти, освітометрії, а також компаративістиці, тобто проблемам якості функціонуівння освітніх систем різних країн [32, с. 52]. Робочими програмами з цих макромодулів передбачені лекції, семінарські або практичні заняття, самостійна робота, виконання індивідуального науково-дослідницького завдання, заліки та іспити.

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Кіровоградському державному університеті імені В. К. Винниченка та Ніжинському державному університеті імені М. В. Гоголя за підтримки Європейського Союзу у рамках проекту «Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС» за програмою Tempus запроваджена підготовка магістрів спеціальності «Освітні вимірювання», яка триває два семестри [28]. Передумовою навчання за освітньою програмою є наявність базової вищої освіти (ступінь бакалавра).

Навчальним планом спеціальності «Освітні вимірювання» передбачається вивчення нормативної та варіативної частин циклу природничо-наукової, професійної та практичної підготовки. При цьому нормативна частина циклу розрахована на 960 годин (32 кредити), а варіативна – на 300 годин (10 кредитів). Отже, на засвоєння циклу відводиться 1260 годин (42 кредити). Нормативна частина передбачає вивчення таких дисциплін, як охорона праці в галузі, сучасні

інформаційні технології в освіті, вища освіта і Болонський процес, принципи тестування, класичні тестові моделі та їх застосування, основи конструювання тестів, організація дистанційної освіти в освітньому закладі, методологія та методи досліджень в освіті, організація управління освітнім закладом. Варіативна частина освітньої програми містить дисципліни за вибором університету та за вибором студента. До дисциплін за вибором університету відносяться, наприклад, такі дисципліни, як комп'ютерні технології у тестуванні, тестування в галузі природничо-математичних наук та інтелектуальна власність. Слухачам пропонується також достатньо велика кількість дисциплін на вибір, зокрема, когнітивна психологія та психометрія, вибіркові обстеження у педагогіці, психології та соціології, тестування в галузі гуманітарних наук, математико-статистичні методи в освітніх вимірюваннях, моніторинг якості освіти, аналіз даних в освіті, основи педагогічного оцінювання та теорія і практика тестування. Навчальним планом передбачається практика, виконання магістерської роботи та складання державного іспиту з освітніх вимірювань [28].

Розглянемо дисципліни, які, на нашу думку, є важливими для підготовки експертів в галузі освіти.

Дисципліна «Принципи тестування» спрямована на формування компетентностей майбутніх педагогічних працівників з питань організації та проведення тестування, ознайомлення з методиками та методами тестування, необхідними умовами організації та проведення тестування. На вивчення дисципліни відводиться 60 годин (2 кредити), із них 26 годин аудиторних занять та 34 години самостійної роботи. Формою підсумкового контролю є іспит.

Метою дисципліни «Основи конструювання тестів» є формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з освітніх вимірюваньз питань тестології та конструювання тестів, ознайомлення з методиками складання та використання тестового інструментарію для оцінюванняякості освіти за сучасними програмами та результатами національних і міжнародних порівняльних досліджень якості освіти, вивчення методів та засобів опрацювання результатів тестування та оцінювання якості тестових завдань і тесту в цілому. Загальна

кількість годин для вивчення дисципліни становить 150 годин (5 кредитів), з них 56 годин аудиторних занять та 94 години самостійної роботи.

Вивчення дисципліни «Організація дистанційної освіти в освітньому закладі» спрямовано на знайомство студентів з теоретичними та практичними аспектами використання сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій та дистанційних форм навчання в професійній і педагогічній діяльності, формування базових знань у сфері організації дистанційного навчання у освітньому закладі, оволодіння принципами створення та функціонування дистанційних курсів, набуття вмінь для роботи із електронними підручниками та дистанційними курсами. Загальний обсяг дисципліни складає 90 годин (3 кредити), з яких 28 годин відводиться на аудиторну і 62 години на самостійну роботу. Завершується вивчення дисципліни заліком.

Метою курсу «Методологія і методи досліджень в освіті» є формування компетентностей майбутніх педагогічних працівників з питань методології і методів досліджень в освіті, ознайомлення з методиками та методами, необхідними для планування та досягнення освітніх результатів певного рівня. На вивчення навчального курсу відводиться 60 годин (2 кредити), із них 24 години аудиторних занять та 36 годин самостійної роботи. Формою підсумкового контролю є залік [28].

По завершенню навчання слухачі вміють вибирати та розробляти методи оцінювання та вимірювання, доцільні для прийняття рішень в галузі освіти, в галузі ліцензування та сертифікації професійної діяльності. Крім того, вони вміють також використовувати результати оцінювання та вимірювання для прийняття рішень щодо окремих осіб та груп осіб, планування освітнього процесу, розробки нових та поліпшення існуючих освітніх програм. Важливим є також набуття вміння доводити результати освітніх вимірювань, їх інтерпретацію та прийняті на їх основі рішення для зацікавлених осіб та широких соціальних верств [9, с. 92].

З метою підготовки експертів в галузі освіти співробітниками Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти розроблена Програма підготовки (підвищення кваліфікації) експертів з оцінювання діяльності районних

(міських) методичних кабінетів (центрів) і загальноосвітніх навчальних закладів. Програма передбачає теоретичну підготовку та формування практичних навичок і вмінь щодо оцінювальної компетентності у слухачів курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, що має сприяти підвищенню якості аналітичних документів, які вони готують у процесі експертно-аналітичної та контрольно-оцінювальної діяльності, розвиток базових, професійних та посадово-функціональних компетентностей. Під час підвищення кваліфікації слухачі мають ознайомитися з вітчизняним та зарубіжним досвідом оцінювання педагогічних явищ і процесів; оволодіти сучасними технологіями оцінювання (аналітикою, експертизою, діагностикою, моніторингом); навчитися застосовувати шкали для встановлення кількісних оцінок, а також розвинути і вдосконалити практичні навички і вміння аналітико-експертної діяльності.

Програма передбачає також формування і розвиток вмінь щодо якісного володіння методами системного аналізу та експертизи; технологій проведення моніторингу; розробки алгоритмів визначення узагальнених висновків експертів з урахуванням типу вимірювальної шкали; використання інформаційно-комунікаційних технологій в експертній роботі; складання експертного висновку; розвиток установок щодо співпраці, партнерства, взаємодії, командної роботи; аналізу, рефлексії експертної діяльності [2, с. 17].

Програмою пропонується орієнтовний зміст модуля "Експертне оцінювання діяльності методичних кабінетів і центрів та загальноосвітніх навчальних закладів", засвоєння якого передбачає вивчення шести тем.

Основна увага при вивченні першої теми приділяється розподілу функцій між суб’єктами експертного оцінювання, професійно значимим якостям, моделям компетенцій, педагогічній рефлексії експерта, методиці та методам оцінки компетенцій експерта, а також вимогам до формування експертних груп. Тренінг передбачає розгляд структури діяльності методкабінетів та формуванню індикаторів [2, с. 19].

Друга тема присвячена інформаційно-аналітичній роботі працівників методичних служб і членів педагогічного колективу, аналізу якості освітньо-

кваліфікаційного забезпечення діяльності науково-методичних установ і освітнього процесу педагогічними кадрами, системному вивченню умов розвитку та рівня знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до державних освітніх стандартів, нормативно-правовому регулюванню науково-методичних служб регіону, параметрам, показникам, критеріям як структурним елементам оцінювання, структуруванню показників, визначенню їх вагомості, ранжуванню та шкалуванню, розгалуженню показників і побудові граф-дерева. На практичному занятті слухачі розглядають проблему формування показників інформаційно-аналітичної роботи [2, с. 19–20].

Важливим при підготовці експертів є матеріал третьої теми**,** який охоплює такі аспекти, як консультування педагогічних і керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів району (міста), організація неперервного підвищення професійної компетентності педагогічних та керівних кадрів освіти, атестація педагогічних працівників, експертна оцінка якості та результативності освітньої роботи педагогічних працівників відповідно до державних освітніх та освітньокваліфікаційних стандартів, отримання індивідуальної експертної оцінки за кожним показником, методика збору та впорядкування експертної інформації, вимоги до інструментарію збору та оцінювання експертної інформації, педагогічна діагностика, методи вимірювання педагогічної інформації. Під час практичного заняття слухачі здійснюють пошук критеріїв оцінки діяльності методичних кабінетів (центрів) і освітніх закладів [2, с. 20].

При вивченні четвертої теми розглядаються основи аналітико-експертної діяльності, поняття про освітню експертизу, її гуманістичний і демократичний характер, освітня експертиза як особливий вид аналітичної діяльності, класифікації експертиз та структурні компоненти експертного оцінювання.На практичному занятті слухачі здійснюють пошук критеріїв оцінки науково-пошукової та дослідницько-експериментальної роботи методичних кабінетів і навчальних закладів [3, с. 20].

Основними питаннями п'ятої теми є трансформаційна діяльність методичного кабінету (центру) і загальноосвітнього навчального закладу, організація і

проведення представницьких педагогічних заходів: педагогічних виставок, творчих звітів, конкурсів, педагогічних читань тощо, проведення інформаційно-довідкової роботи, створення картотек, банків педагогічної інформації тощо, організація розробок, апробація і поширення навчально-методичних матеріалів, організація та навчально-методичне забезпечення діяльності соціально-психологічної служби закладів освіти. Під час практичного заняття слухачі здійснюють пошук критеріїв оцінки роботи методичних кабінетів (центрів) щодо трансформації наукових здобутків у практику діяльності науково-методичної служби і загальноосвітніх навчальних закладів

Матеріал шостої теми присвячений розгляду форм, алгоритмів і процедур експертного оцінювання, методики обробки експертної інформації, методам структурування інформації, активізації мислення, індивідуальним та колективним експертним методам, аналізу кінцевих результатів експертного оцінювання, обчислюванню статистик центральної тенденції, аналізу результатів анкетування, тестування, співбесід, спостереження та градаційних шкал для комплексного оцінювання. На семінарі розглядаються питання самоаналізу та самооцінки діяльності методичних кабінетів (центрів) і навчальних закладів [2, с. 21].

Бюджет навчального часу на опанування програми встановлюється відповідно до форми, можливостей і потреб навчання фахівця і становить від 72 до 216 годин.В залежності від регіональних особливостей, категорії науково- методичних працівників, актуальності проблем сучасної освіти та результатів діагностування слухачів окремі теми Програми, їх зміст, складові можуть бути змінені.

Черкаським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти розроблений спеціальний курс «Компетентнісний підхід до системи педагогічних вимірювань та управління якістю освіти», яка рекомендується для підготовки керівників загальноосвітніх навчаьних закладів і спеціалістів координаторів з питань зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти районних (міських) відділів освіти [36].

Програма спецкурсу розрахована на 36 годин і містить два модулі, а саме якість освіти як об’єкт вимірювання та управління і тестування як психолого-педагогічний засіб оцінювання якості навчальних досягнень учнів.

Метою модуля «Якість освіти як об’єкт вимірювання та управління» є розвиток професійних компетенцій слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо впровадження технологій вимірювання та управління якістю освіти на локальному рівні. Під час опанування модулю розлядаються такі аспекти, як критерії, індикатори, зовнішні та внутрішні компоненти якості освіти; мета, основні завдання, функції, об’єкти, рівні, види та етапи проведення освітнього моніторингу; основні категорії, типи та інструменти вимірювання, розробка рекомендацій за результатами моніторингових досліджень; критерії, інструментарій, процедура, етапи оцінювання, аналіз та використання результатів оцінювання, планування розвитку загальноосвітнього закладу; мета, завдання, умови, принципи атестації педагогічного працівника, аналіз та самоаналіз педагогічної діяльності.

Модуль «Тестування як психолого-педагогічний засіб оцінювання якості навчальних досягнень учнів» спрямований на формування компетенцій слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо здійснення технологій педагогічного вимірювання й оцінювання навчальних досягнень учнів. Слухачі під час навчання засвоюють такі теми, як види тестування, класифікація тестів, складання, апроація та корегування тестових завдань, дидактичні та технологічні вимоги до оцінки якості тестових завдань; методичне забезпечення проведення шкільного тестування, використання тестових завдань на різних етапах освітнього процесу; особливості впровадження сучасних інформаційних технологій та комп’ютерного тестування у освітній процес; нормативно-правове забезпечення та система зовнішнього незалежного оцінювання; розробка та апробація моделей зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх закладів в межах регіону; шляхи вдосконалення технологічних аспектів зовнішнього незалежного оцінювання.

Програмою передбачена також самостійна робота, метою якої є розширення знань з питань компетентнісного підходу до здійснення педагогічних вимірювань і оцінювання, моніторингу якості освіти, тестування, процедури зовнішнього

незалежного оцінювання. Під час самостійної роботи опрацьовується рекомендована література, створюються програми внутрішньошкільного моніторингу освітнього процесу з використанням тестових технологій та тестові завдання різних форматів на різні когнітивні рівні [36].

Шість годин навчального часу відводиться авторами програми на дистанційний курс, який присвячується практичній роботі над створенням якісного тесту, оцінці якості тестових завдань та проведенню онлайн-консультацій з питань спецкурсу.

Навчальні результати слухачів у межах модулів оцінюються на основі виконання практичних завдань, участі у семінарських заняттях, підсумкового очного контролю у формі тесту та захисту індивідуальних творчих робіт.

Таким чином, підготовка експертів з освіти в Україні здійснюється в рамках підготовки фахівців з освітнього менеджменту або через інститути післядипломної освіти [30, с. 24].

До організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання залучають педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Навчання відповідальних за пункти тестування, їхніх помічників, старших інструкторів та екзаменаторів проводять спеціалісти регіональних центрів оцінювання якості освіти спільно з науково-педагогічними працівниками обласних (міських) інститутів післядипломної педагогічної освіти за сприянням управлінь (відділів) освіти і науки. У якості екзаменаторів, які здійснюють перевірку завдань відкритого типу з української мови та літератури, математики, іноземних мов, залучаються педагогічні працівники загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів I—IV рівнів акредитації.

Українським центром оцінювання якості освіти проводяться інструктивні наради для старших екзаменаторів зпитань оцінювання відкритих завдань з української мови, математики та іноземних мов. Для навчання екзаменаторів розроблено інформаційні матеріали, якими забезпечено всі регіональні центри. Особливу увагу приділяють набуттю екзаменаторами практичних навичок

застосування критеріїв оцінювання завдань відкритої форми. Для педагогічних працівників, які в попередні роки отримали сертифікати Українського центру оцінювання якості освіти, проводяться настановчі інструктажі.

Важливу роль у забезпечення якості освіти відіграє також якість навчальної літератури, яка використовується під час освітнього процесу, і яка підлягає експертизі.

Розглянемо узагальнені відомості про систему експертизи якості навчальної літератури для загальної середньої освіти, що склалася в нашій країні. Наукову експертизу здійснює Національна академія наук (НАН) України, а психолого-педагогічну - Національна академія педагогічних наук (НАПН) України. Порядок здійснення зазначених вище експертиз, розробку критеріїв оцінювання та методику виставлення рейтингів розробляють НАН України та НАПН України. Експертиза кожного проекту підручника з певного навчального предмета здійснюється трьома експертами: вчителем, методистом та науковим (науково-педагогічним) працівником, які визначаються методом жеребкування. Згідно Наказу МОН № 59/28189 від 15 січня 2016 р. «Про затвердження Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів» [14] експертами можуть бути науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, наукові працівники НАН України та НАПН України, методисти, вчителі, представники методичних об’єднань, асоціацій та спілок вчителів з відповідного навчального предмета (за їх згодою), які відповідають таким вимогам: науково-педагогічні працівники, які мають науковий ступінь кандидата або доктора наук і стаж роботи у вищому навчальному закладі не менше 3 років; методисти - працівники методичних кабінетів (науково-методичних центрів) районного, міського рівнів, методисти інститутів післядипломної педагогічної освіти, які мають стаж роботи методиста не менше 5 років; вчителі, представники методичних об’єднань, асоціацій та спілок вчителів - вчителі вищої кваліфікаційної категорії, які мають педагогічне звання «старший вчитель» або «вчитель-методист», із стажем роботи на посаді вчителя не

менше 8 років; перекладознавці, перекладачі, рекомендовані науковими установами, вищими навчальними закладами тощо .

У ході здійснення незалежної експертизи у експертів виникає чимало труднощів, пов'язаних із відсутністю необхідних коментарів та роз'яснень щодо технологічних особливостей заповнення оцінних листів, їх складним змістом та великим об'ємом. Експерти у більшості випадків не встигають за відведений їм термін осягнути та ґрунтовно опрацювати запропоновані їм матеріали [5].

За наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України періодично закладами післядипломної педагогічної освіти проводяться відповідні інструктажі й тренінги незалежних експертів. Міністерством освіти і науки України, Інститутом модернізації змісту освіти, Національною академією педагогічних наук України, Інститутом педагогіки НАПН України розроблений посібник «Експертиза шкільних підручників», який містить інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів і може бути використаним у процесі підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти та під час здійснення апробації шкільної навчальної літератури [4].

Отже, як показало дослідження, не дивлячись на певні напрацювання щодо підготовки фахівців для здійснення експертизи навчальної літератури, системної підготовки фахівців до цього виду діяльності в Україні не здійснюється.

В 2013 році за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» був створений благодійний фонд «Інститут розвитку освіти», Київ як перший в Україні аналітичний центр у сфері освіти. Місія інституту полягає у тому, щоб об'єднати спільноту експертів у сфері освіти для реалізації освітньо-наукових проектів та експертно-аналітичної роботи; налагодити якісно нові форми співпраці освітнього громадського сектору з органами управління освітою; сприяти запровадженню професійному стандарту якості в аналізі освітньої політики та перетворити аналіз освітньої політики в усталену суспільну практику [26].

До напрямків роботи інституту належать: проведення досліджень та підготовка звітів з актуальних питань освітньої політики; розробка проекту

системних змін у освіті України; надання підтримки актуальним громадським освітнім проектам; підвищення професійного рівня експертів у сфері освіти шляхом проведення тематичних тренінгів та навчань. В інституті створена Група Стратегічного аналізу та поточної експертизи в освіті, члени якої провели протягом 2013–2016 років дослідження в галузі освіти. Серед таких досліджень варте уваги комплексне дослідження системи дошкільної освіти в Україні (2013 р.) [10], в результаті якого сформовано узагальнене бачення існуючого стану та основних тенденцій, ключові рекомендації щодо виконання основних завдань та вирішення нагальних проблем функціонування та розвитку системи дошкільної освіти України. Інститутом проведено всеукраїнське дослідження сучасного стану управління шкільною освітою (2013 р.) [39], під час якого визначено перспективні напрями переходу від командно-адміністративного управління до школобазованого менеджменту та шкільної автономії. Крім того, співробітниками інституту розглянуто систему навчального книговидання в Україні, проаналізовано причини неефективності цієї системи та внесені пропозиції змін (2014 р.) [13]. В 2015 році проведено загальнонаціональне соціологічне дослідження «Середня освіта в Україні: думка вчителів та батьків» та розроблена Дорожня карта реформ щодо модернізації системи управління освітою в Україні [12].

Робота над підготовкою Концепції змін у освіті та Дорожньою картою освітніх реформ показала, що, попри високий професійний рівень експертів, обізнаність зі «своїм»сектором, експертно-аналітичний потенціал освітнього середовища є невисоким. З одного боку, коло експертів є вузьким, з іншого – «експертами» вважаються люди, які мають добрий персональний досвід у певній ділянці освіти, але майже не знайомі з основами аналізу та реалізації освітньої політики. Те ж саме стосується освітніх неурядових організацій. Нечисленні неурядові організації, які практикують аналіз та конктерні дії у сфері освітньої політики роблять це несистематично, без взаємодії, користуючись іноді доволі кустарними методами і методиками. Тому з метою надання організаційної підтримки та експертних консультацій у розвитку політики реформування освітнього сектору, Інститутом розвитку освіти протягом 2015 року були проведені професійні тренінги для

експертів та освітніх неурядових організацій, зокрема, за такими темами, як методи і методики аналізу освітньої політики, написання Concept paper - Policy Brief тощо.

В 2015 році Інститутом розвитку освіти була започаткована серія тренінгів «Від діалогу до співпраці: проблеми шкільної освіти очима батьків та освітян», спрямованих на налагодження діалогу між батьками школярів, адміністрацією шкіл та педагогами, забезпечення постійного обміну інформацією та взаємної підтримки між зацікавленими сторонами [26].

В 2009 році в Україні запроваджена ініціатива Європейської Комісії, спрямована на підтримку модернізації систем вищої освіти у країнах – партнерах програми Темпус Національна команда експертів з реформування вищої освіти – HERE (Higher Education Reform Experts). HERE team створена з метоюзалучення визначного експертного досвіду, здатного прискорити досягнення цілей Лісабонського та Болонського процесів у світлі національних потреб та прагнень; посилити міжнародну складову Лісабонського та Болонського процесів та їх зовнішній вимір [27].

Завданнями Національної команда експертів з реформування вищої освіти на національномурівні єучасть у вироблені національної політики та модернізації системи вищої освіти відповідно до завдань Болонського процесу; надання консультацій та порад безпосередньо вищим навчальним закладам, допомагаючи їм у плануванні та проведенні реформ; співпраця із неакадемічними закладами (об'єднання промисловців, культурні товариства, організації громадянського суспільства), роз'яснюючи їм сутність Болонського процесу та національну стратегію його впровадження в Україні; поширення ідей Болонського процесу та пропагування Лісабонської стратегії фахових кіл та широких верств населення в Україні.

До завдань Національної команди експертів з реформування вищої освіти на міжнародномурівні належать консультації або експертна допомога представникам інших країн, у випадку, коли в їх власній країні бракує необхідних експертних знань чи досвіду; розробка та проведення тренінгів для експертів з інших країн, які беруть активну участь у проведенні та пропагуванні реформ вищої освіти в своїх власних

країнах. Таке навчання може відбуватися під час пленарних засідань Національних команд або для конкретних груп на спеціально організованих заходах.

Діяльність експертів з реформування вищої освіти базується на колегіальному принципі та здійснюється за трьома напрямками: вироблення політики в сфері вищої освіти; планування та проведення реформ та пропагування реформ у рамках Болонського процесу.

Протягом 2015 – 2016 років Національною командою експертів велика увага приділяється забезпеченню якості вищої освіти та підготовці експертів в цій галузі. Про це свідчать регулярні заходи, що проводяться спільно Міністерством освіти і науки України, Національною командою експертів та Інститутом вищої освіти Національної Академії Педагогічних Наук (НАПН) України, зокрема, круглий стіл «Розвиток системи забезпечення якості в Україні в контексті Болонського процесу» (жовтень 2015 р.); семінар-тренінг з питань упровадження системи забезпечення якості в Україні (листопад 2015 р.); тренінг щодо забезпечення якості у вищій освіті в Україні, організований Британською Радою в Україні у тісній співпраці з Агентством із забезпечення якості Сполученого Королівства Великої Британії (лютий 2016 р.); семінар «Розвиток національної системи забезпечення якості в Україні відповідно до Болонського процесу: внутрішні системи забезпечення якості та Національне агентство із забезпечення якості» (квітень 2016 р.), тренінг «Методологія розроблення стандартів вищої освіти» для представників науково-методичних комісій сектору вищої освіти (квітень 2016 р.) тощо [27].

Варто зазначити, що згідно стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [40] зовнішнє забезпечення якості повинно проводитися групами зовнішніх експертів, у складі яких є студенти. В цьому контексті з метою підготовки кваліфікованих студентських експертів з їх подальшим залученням до процесів забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та міжнародному рівнях було створено Національне студентське об’єднання експертів з питань забезпечення якості вищої освіти, яке проводить тренінги, семінари та конференції за участі національних та європейських експертівіз забезпечення якості. Зокрема, в 2016 році були проведені

тренінги на тему: «Залучення студентів до забезпечення якості: досвід Великобританії». Об'єднання передбачає також роботу з національними експертами та участь у процесах із забезпечення якості вищої освіти, наприклад, акредитація, аудит, оцінка, в Україні та за кордоном.

Таким чином, вивчення підготовки експертів з освіти в Україні показало, що системної підготовки таких фахівців в Україні не здійснюється. Запроваджено окремі програми, спрямовані на підготовку фахівців, здатних реалізовувати експертну діяльність в галузі освіти. Так, університет імені Бориса Грінченка пропонує на сьогодні додаткову спеціалізацію «Експертиза у галузі освіти» в рамках магістерських освітніх програм за спеціальностями «Управління навчальним закладом» та «Державне управління» на базі повної вищої освіти (диплом спеціаліста або магістра) для осіб, які мають управлінський досвід. У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Кіровоградському державному університеті імені В. К. Винниченка та Ніжинському державному університеті імені М. В. Гоголя запроваджена магістерська освітня програма на базі неповної вищої освіти (ступінь бакалавра), яка готує фахівців зі спеціальності «Освітні вимірювання».

Інститутами післядипломної педагогічної освіти (м. Рівне та м. Чернігів) розроблені програми та навчальні курси з окремих аспектів експертної діяльності, зокрема, оцінювання діяльності районних та міських методичних центрів і загальноосвітніх навчальних закладів, компетентісного підходу до системи педагогічних вимірювань та управління якістю. Також проводяться інструктажі й тренінги експертів щодо експертизи навчальної літератури.

Українським центром, регіональними центрами оцінювання якості освіти та науково-педагогічними працівниками обласних та міських інститутів післядипломної освіти проводиться навчання фахівців для проведення зовнішнього незалежного оцінювання. В останні роки Інститутом розвитку освіти (Міжнародний фонд «Відродження», м. Київ) та Національною командою з реформування вищої освіти запровадження низка тренінгів, семінарів та круглих столів, орієнтованих на підготовку фахівців із забезпечення та розвитку якості загальної середньої та вищої

освіти.

3.2. Напрями використання досвіду підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу в Україні

Порівняльний аналіз підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах та Україні дає можливість виокремити спільне та відмінне у підготовці експертів з освіти цих країн.

Зокрема, підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах, за виключенням Ліхтенштейну та Люксембургу, здійснюється вже досить тривалий час (з 2002 року) та носить системний характер, про що свідчить запровадження в університетах та Педагогічних інститутах цих країн освітніх програм з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації, магістерських програм підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти та освітніх програм підготовки експертів в галузі вищої освіти з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації. Крім того, в Німеччині та Швейцарії створені установи, які супроводжують процес розвитку освіти і проводять регулярні семінари та конференції, що спрямовані на підготовку експертів в галузі загальної середньої освіти. В Україні, на відміну від Німеччини, Австрії та Швейцарії, підготовка експертів з освіти носить не системний, фрагментарний характер. Зокрема, в Київському університеті імені Бориса Грінченка розроблена міждисциплінарна програма «Експертна діяльність в галузі освіти» як додаткова спеціалізація в рамках магістерської програми «Управління навчальним закладом», що передбачає заочну форму навчання [29, с. 78]. Інститутом післядипломної педагогічної освіти м. Рівне розроблена програма підготовки експертів методичних кабінетів та загальноосвітніх закладів, але підготовка експертів за цією програмою на даний час не здійснюється. В Україні не створено установ, що супроводжують процес забезпечення та розвитку освіти, наприклад, агенцій із забезпечення якості загальної середньої та вищої освіти.

Відміннім є також те, що передумовою навчання за магістерськими освітніми

програмами в німецькомовних країнах є базова вища освіта та досвід роботи в галузі освіти, міждисциплінарна програма «Експертна діяльність в галузі освіти» призначена для слухачів, які мають повну вищу освіту, зокрема, диплом спеціаліста або магістра.

Крім того, підготовка експертів в галузі освіти німецькомовних країн здійснюється в галузі загальної середньої та вищої освіти, у той час як міждисциплінарна програма «Експертна діяльність в галузі освіти» охоплює всі аспекти експертної діяльності незалежно від рівня освіти.

Нами виокремлено спільне у підготовці експертів з освіти в німецькомовних країнах та Україні. Зокрема, підготовка експертів з освіти здійснюється для осіб, які мають досвід роботи в галузі освіти; підготовка експертів здійснюється без відриву від основного виду діяльності; більшість навчального часу відводиться на самостійну роботу; при підготовці експертів широко застосовується такі форми як, лекція, семінар, а також змішана форма навчання (Blended-Learning).

За результатами дослідження нами виокремлено напрями використання досвіду підготовки експертів в галузі освіти в Німеччини, Австрії та Швейцарії на міжнародному, національному та інституційному рівнях. На міжнародному рівні доцільним вважаємо налагодження зв'язків у сфері підготовки експертів з освіти з країнами, зокрема, німецькомовними, які мають досвід такої підготовки. На національному рівні України важливим вважаємо розробку концепції та нормативно-правового забезпечення професійної підготовки експертів з освіти з врахуванням світового досвіду та національних особливостей, а також заснування мережі інформаційної підтримки експертів в галузі освіти.

На інституційному рівні доцільними вважаємо такі кроки: визначення кваліфікаційних цілей, розробка змісту та програм підготовки експертів для всіх рівнів освіти (дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої та післядипломної); оновлення та розширення варіативної складової змісту підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів за рахунок введення навчального курсу «Експертиза в галузі освіти»; розширення форм і методів підготовки експертів в галузі освіти.

Розглянемо детальніше напрями інституційного рівня.

Використовуючи досвід німецькомовних країн Європейського Союзу, в яких підготовка експертів в галузі освіти грунтується на компетентісному підході, при розробці освітніх програм підготовки експертів вважаємо за доцільне орієнтуватися на здобуття експертами чотирьох груп компетенцій [1].

По-перше, експертам в галузі освіти необхідні знання щодо визначень понять «експертиза» та «експертне дослідження», ознак, видів, цілей, функцій експертизи, завдань експерта, тенденцій розвитку, теоретичних та методологічних підходів, моделей та стандартів експертизи.

По-друге, вони повинні володіти методичними компетенціями, а саме знати основні характеристики емпіричного соціологічного дослідження та вміти планувати проведення такого дослідження, вміти використовувати відповідні методи та інструменти збору та оцінювання даних й управління ресурсами експертизи.

По-третє, експертам в галузі освіти необхідно володіти також організаційними та предметними компетенціями, які передбачають знання актуальних питань розвитку освіти як на національному, так й на міжнародному рівнях, знання критеріїв якості освітнього процесу та освітньої установи, а також знання правових основ та законів, які стосуються управління в галузі освіти.

По-четверте, для здійснення своєї діяльності експерту необхідно мати соціальні та особистісні компетенції, а саме здатність налагоджувати контакт з людьми, працювати в команді, критичність, емпатія, здатність вирішувати проблеми й конфлікти, саморефлексія, а також знання етичних принципів.

Не зважаючи на розроблені параметри, критерії та інструменти проведення експертизи дошкільних закладів освіти, підготовка експертів в галузі дошкільної освіти в жодній німецькомовній країні не здійснюється. Але вважаємо за доцільне, використовуючи параметри, критерії та інструменти експертизи Німеччини, Австрії та Швейцарії, запровадити в Україні на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти навчальний курс «Експертиза в галузі дошкільної освіти» з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації для керівників дошкільних закладів освіти

та представників Державної інспекції навчальних закладів, оскільки керівники закладів дошкільної освіти залучені до внутрішньої системи, а представники Державної інспекції навчальних закладів до зовнішньої системи забезпечення якості освіти, що передбачено Проектом Закону «Про освіту».

По завершенню навчання слухачі повинні володіти знаннями та вмінніми щодо:

- розвитку дошкільного закладу освіти, зокрема, знати основні елементи менеджменту, важливі етапи розробки та компоненти педагогічної концепції дошкільного закладу освіти та розвитку якості, бути здатним ініціювати й супроводжувати проекти розвитку дошкільних освітніх закладів;
- розвитку персоналу, а саме знати методи менеджменту персоналом; знати та вміти використовувати методи конфліктного менеджменту; вміти планувати, реалізовувати та обґрунтовувати заходи щодо розвитку персоналу;
- емпіричних методів дослідження, зокрема, вміти використовувати емпіричні методи дослідження на практиці; критично оцінювати результати якісного дослідження; розробляти анкети для оцінювання; статистично аналізувати дані та інтерпретувати результати; розробляти, реалізовувати, аналізувати та інтерпретувати інтерв'ю з окремими особами та групами;
- експертизи, а саме знати різні види експертиз та вимоги до наукової експертизи; критерії якості дошкільного закладу освіти; вміти розробити відповідний проект експертизи, а також виконати пропозицію експертизи з розрахунком витрат; враховувати результати експертизи в контексті розвитку дошкільного закладу освіти та прийняття рішень в галузі освітньої політики;
- розвитку педагогічного процесу, зокрема, знати інструменти спостереження за педагогічним процесом, зокрема, міжнародні шкали Early Childhood Environment та Infant / Toddler Environment Rating Scale та вміти їх застосовувати в процесі експертизи дошкільних освітніх закладів.

Орієнтовним змістом програми може бути:

- теоретичні підходи та методи менеджменту дошкільними освітніми закладами, зокрема, розробка педагогічної концепції закладу, розвиток персоналу; концепція проекту управління персоналом;

- основні концепції, стандарти, процедури та основні поняття експертного дослідження та забезпечення якості; основні методи збору та оцінювання даних (емпіричні методи дослідження); планування та реалізація експертизи;
- основні концепції та результати дослідження, а також методи розвитку педагогічного процесу та діяльності вихователів у дошкільному закладі освіти.

Як зазначалося раніше, Проектом закону України «Про освіту» [37] передбачено створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти на рівні освітнього закладу та системи зовнішнього забезпечення якості освіти, яка спрямована на оцінювання ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти. За таких умов виникає потреба у фахівцях, які здатні супроводжувати функціонування цих систем. З цією метою, використовуючи досвід Німеччини, Австрії та Швейцарії, вважаємо за доцільне запровадити в Україні для керівників загальноосвітніх закладів та представників Державної інспекції навчальних закладів на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти навчальний курс «Розвиток школи та освітнього процесу», який передбачає навчання без відриву від основного виду діяльності.

Основними компонентами внутрішньої системи якості загальної середньої освіти є, серед іншого, якість освітніх процесів, якість професійної підготовки і кваліфікація педагогічних кадрів та якість управління освітнім закладом. Вивчивши досвід Німеччини, Австрії та Швейцарії щодо підготовки експертів в галузі освіти, ми з'ясували, що для дослідження цих компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освітнього закладу експерт повинен володіти емпіричними методами дослідження, які є основними засобами проведення експертизи. Оскільки головною метою проведення експертизи є покращення якості освіти, то важливим при підготовці експерта в галузі освіти є також його вміння консультувати та супроводжувати установи в процесі забезпечення якості.

Враховуючі вищезазначене, пропонуємо з метою підготовки експертів в галузі освіти за магістерською програмою «Розвиток школи та освітнього процесу» для керівників загальноосвітніх закладів та представників шкільних інспекцій вивчення таких модулів: «Розвиток школи», «Освітній менеджмент», «Емпіричні методи

дослідження», «Експертиза», «Розвиток освітнього процесу» та «Консультування». Обов'язковими компонентами підготовки магістрів за цими програмами є виконання проекту експертизи та магістерської роботи.

По завершенню навчання слухачі повинні володіти знаннями та вміннями щодо:

- розвитку школи, зокрема, знати основні елементи шкільного менеджменту, важливі етапи розробки програми школи та розвитку якості, ініціювати й супроводжувати проекти розвитку освітніх установ;
- розвитку персоналу, а саме знати методи менеджменту персоналом; знати та вміти використовувати методи конфліктного менеджменту у конфліктних ситуаціях; вміти планувати, реалізовувати та обґрунтовувати заходи щодо розвитку персоналу;
- емпіричних методів дослідження, зокрема, вміти використовувати емпіричні методи дослідження на практиці; критично оцінювати результати якісного дослідження; розробляти анкети для оцінювання; статистично аналізувати дані та інтерпретувати результати; розробляти, реалізовувати, аналізувати та інтерпретувати інтерв'ю з окремими особами та групами;
- експертизи, а саме знати різні види експертиз та вимоги до наукової експертизи; параметри та критерії «якісного заняття та якісної школи»; вміти розробити відповідний проект експертизи з в галузі освіти, а також виконати пропозицію експертизи з розрахунком витрат; враховувати результати експертизи в контексті розвитку школи та прийняття рішень в галузі освітньої політики;
- розвитку освітнього процесу, зокрема, знати інструменти спостереження за освітнім процесом; методичні та дидактичні концепції, які служать розвитку освітнього процесу; методи раціонального використання дидактичних підходів та форм оцінки; методи вимірювання успішності; інструменти підтримки освітнього процесу;
- консультування, а саме, знати свої можливості як консультанта; консультувати та супроводжувати установи щодо самоекспертизи; консультувати установи на основі експертизи в процесі розвитку школи та якості;

Орієнтовним змістом програми може бути:

- теоретичні підходи та методи мененджменту освітніми установами, зокрема, розробка моделі та програми школи, розвиток персоналу; концепція проекту управління персоналом школи;
- основні концепції, стандарти, процедури та основні поняття експертного дослідження та забезпечення якості; основні методи збору та оцінювання даних (емпіричні методи дослідження); планування та реалізація експертизи;
- основні концепції та результати дослідження, а також методи розвитку заняття та діяльності вчителів;
- основні концепції, цілі та методи консультування в школі.

Проектом Закону «Про освіту» передбачена також сертифікація педагогічних працівників. В цьому контексті вважаємо за доцільне, використовуючи досвід Швейцарії, запровадити в Україні на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти освітні програми з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації «Розвиток школи і освітнього процесу», яка передбачає навчання без відриву від основного виду діяльності.

Освітня програма з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації може передбачати засвоєння двох модулів: «Розвиток освітнього процесу» та «Експертиза» і виконання сертифікаційної роботи.

По завершенню навчання слухачі повинні володіти знаннями щодо розвитку школи та освітнього процесу і мати навички збору, оцінювання та інтерпретації даних та, виходячи з цього, розробити відповідні заходи щодо покращення якості заняття.

В Німеччині та Швейцарії створена розгалужена мережа установ, які супроводжують процес забезпечення та розвитку якості загальної середньої освіти, на базі яких здійснюється системна підготовка експертів в галузі загальної середньої освіти. Така підготовка передбачає систему регулярних семінарів та одноденних конференцій з актуальних питань експертизи, які носять практичний характер. Вважаємо за доцільне на базі Українського центру оцінювання якості освіти та регіональних центрів запровадити систему регулярних семінарів з метою підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти. Орієнтовними темами таких семінарів

можуть бути: проведення онлайн-опитування, оцінювання портфоліо школи, оцінювання результатів опитування, організація відвідування школи, спостереження за заняттям з використанням анкет, підготовка та проведення інтерв'ю.

Університети та Педагогічні інститути Німеччини, Австрії та Швейцарії пропонують також освітні програми з отриманням сертифікату про підвищення кваліфікації «Дидактика вищої школи», що може знайти застосування в Україні у зв'язку із необхідністю підготовки фахівців для роботи в Національному агентстві із забезпечення якості вищої освіти та незалежних установах оцінювання й забезпечення якості освіти, а також для супроводження системи внутрішнього забезпечення якості освіти вищих навчальних закладів, яка передбачена Законом «Про вищу освіту».

По завершенню навчання слухачі повинні:

- знати основи дидактики вищої школи, розуміти професійну рефлексію як аспект покращення якості викладання; знати моделі визначення успішності у вищому навчальному закладі;
- знати структуру та традиції міжнародної дидактики вищої школи, а також основні напрями дидактики вищої школи Європейського Союзу та вміти розпізнавати спільне та відмінне з національною системою вищої освіти;
- знати методологію та методи якісного дослідження освіти та вміти використовувати сучасні методи зору інформації;
- знати роль, дидактичну цінність та можливості нових освітніх технологій та вміти їх використовувати на практиці;
- знати теорії та техніки спілкування на занятті, вміти використовувати їх на практиці, вміти розробити документи для віртуальних навчальних платформ, вміти обрати модель спиту згідно навчальних цілей;
- знати правові рамкові умови викладання у вищому навчальному закладі; вміти організувати процес консультування.

Орієнтовним змістом освітньої програми «Дидактика вищої школи» може бути:

-основи дидактики вищої школи;

- організація дидактичної та методичної роботи у вищому навчальному закладі;
- визначення успішності у вищому навчальному закладі;
- нові освітні технології, спілкування на занятті, підготовка навчальних матеріалів, консультування; планування моделей іспиту відповідно до цілей навчання;
- концепція, планування та реалізація якісного дослідження; якісні методи збору та оцінювання даних; планування та реалізація проекту.

Під час дослідження було з'ясовано, що в усіх німецькомовних країнах розроблені інструменти проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи освітніх закладів. Ці інструменти розміщені на онлайн-порталах установ, які супроводжують процес розвитку освіти, і є доступними для всіх учасників освітнього процесу. На жаль, в Україні на даний час розробці інструментів внутрішньої та зовнішньої експертизи не приділяється належна увага, але, на нашу думку, досвід німецькомовних країн в цьому контексті вартий уваги.

Підготовка експертів з освіти, як в Україні, так й в німецькомовних країнах, здійснюється як додаткова професійна освіта без відриву від основного виду діяльності, тому, на нашу думку, доцільним є запозичення позитивного досвіду організації підготовки експертів в галузі освіти за допомогою змішаної форми навчання «Blended Learning», яка значно розширює коло учасників програми підготовки, дає змогу активно співпрацювати як один з одним, так і з викладачами програми, обговорювати важливі професійні питання, залучати учасників програми з різних міст країни, створити умови проходження практики не лише в освітніх закладах країни, але й за кордоном.

Доцільним, на нашу думку, є використання під час підготовки експертів проектних семінарів, які передбачають колективну роботу, спрямовану на аналіз існуючих проблем, формулювання нових ідей та проектів. Під час проектного семінару використовується групова робота щодо формулювання нових проектних ідей та загальні пленуми, де відбувається обговорення доповідей груп та «захист» колективних та індивідуальних проектів, підготовлених учасниками. Проектні семінари передбачені, наприклад, магістерською програмою Вільного університету м. Берлін при засвоєнні модулів «Проект експертизи» та «Проект з менеджменту

персоналом» [25].

Вартим застосування в Україні є така форма підготовки, як дослідницька майстерня, під час роботи якої обговорюються методологічні та методичні питання на основі конкретного дослідження або конкретних даних активних учасників. Мета дослідницької майстерні полягає в тому, щоб активні учасники змогли відмітити позитивні та негативні аспекти, а також досягнутий прогрес своєї роботи. Пасивні учасники повинні під час роботи над матеріалом активних учасників розібратися з принципами роботи і таким чином отримати ідеї та рекомендації для реалізації свого навчального проекту. Пасивні учасники також мають можливість брати участь в дискусіях та в роботі над матеріалом активних учасників.

Проект сприяє власному плануванню, проведенню та оцінюванню задуму досліджень та оцінки відповідними методами, способами та інструментами. Розробка проекту базується на теорії і поєднує теоретичні роз‘яснення з практичними аспектами. Проект може здійснюватися в невеликій групі з іншими слухачами. Темами проектів можуть бути, наприклад, «Експертиза школи: аналіз сильних та слабких сторін з усіма учасниками освітнього процесу», «Самоекспертиза», «Експертиза проекту розвитку школи (Навчальна студія)» тощо [24].

Магістерська робота служить поглибленому та інтегрованому застосуванню змісту навчання та повинна мати емпіричну направленість. В магістерській роботі слухач доводить, що він може самостійно опрацьовувати наукове питання, використовуючи при цьому наукові та емпіричні методи.

Оскільки підготовка експертів здійснюється, як правило, без відриву від основного виду діяльності і більшість навчального часу відводиться на самостійну роботу слухачів, вважаємо в процесі підготовки важливим використання андрагогічних методів, які сприяють саморефлексії та ефективній організації власної моделі навчання, вміння постійно вчитися та критично аналізувати цілі навчання. В цьому контексті при підготовці доцільно, на нашу думку, використовувати портфоліо як інструмент розвитку компетенцій і супроводу освітнього процесу в рамках компетентісного підходу до навчання, на основі якого,

як показує досвід підготовки експертів з освіти в Німеччині, Австрії та Швейцарії, оцінюються досягнення слухачами компетенцій, необхідних для здійснення експертної діяльності в галузі освіти.

Робота над портфоліо може сприяти самоорганізації, відповідальності, саморефлексії, уважності, постійному аналізу процесу навчання, оптимізації навчальних методів, поглибленню та сталому послідовному розвитку існуючих та набутих знань, а також соціальному навчанню.

Робота над портфоліо поєднує три основних аспекти, а саме навчання, яке базується на дослідження; індивідуальне навчання та навчання з точки зору конструктивістського підходу. Воно дає слухачам можливість формулювати індивідуальні завдання в процесі навчання і цілеспрямовано займатися самостійно обраною проблемою. Завдяки цьому слухачі мають шанс, особливо у різноманітних групах, спиратися на індивідуальні компетенції і цілеспрямовано їх розвивати.

Більшість німецькомовних науковців розглядають експертизу як соціологічне емпіричне дослідження, тому всі освітні програми підготовки експертів з освіти містять модуль «Емпіричні методи дослідження». У зв’язку з цим в рамках семінарів доцільним є проведення невеликих емпіричних досліджень, наприклад, інтерв’ю з учнем або вчителем з певної проблеми, опитування класу за допомогою анкет, аналіз окремих робіт учнів тощо.

З метою саморефлексії доцільно використовувати також дослідницький щоденник, який містить обгрунтування ведення щоденника, представлення основних питань, на які варто звернути увагу в щоденнику, а також опис процесу ведення щоденника.

Актуальним з точки зору рефлексії є також використання методу дослідження ситуації. Предметом дослідження можуть бути окремі особи зі своїми історіями життя та освіти, навчальні ситуації або школа. В дослідженні ситуації вказують методи, які використовують, описують ситуацію та процес (наприклад, розвиток під час спостереження або супроводу).

Метод формалізованого інтерв’ю передбачає моделювання ситуації. Слухачі обирають на проблемно-орієнтованому семінарі тему з переліку. Після

індивідуального опрацювання навчального матеріалу з теми вони висувають гіпотези. На основі зібраної інформації слухачі складають каталог питань для інтерв'ю з експертом, який підходить для перевірки гіпотез. Над однією темою працюють декілька слухачів або груп, таким чином, щоб вони могли порівняти свої гіпотези та основні питання інтерв'ю. При проведенні інтерв'ю слухачі досліджують, підтверджуються їхні гіпотези чи ні. Вони намагаються пояснити отримані результати

Вартим для використання при підготовці експертів з освіти вважаємо також аналіз відеозапису заняття, який допомагає проаналізувати стиль викладання, особливості вербального та невербального спілкування, взаємодії з учнями або студентами та інші параметри, що стосується освітнього процесу.

Таким чином, вивчення та аналіз досвіду підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу дозволили виокремити напрями його використання в Україні на таких рівнях: міжнародному, національном та інституційному. На міжнародному рівні корисним є налагодження зв'язків у сфері підготовки експертів з освіти з країнами, зокрема, німецькомовними, які мають досвід такої підготовки. На національному рівні важливими є розробка концепції та нормативно-правового забезпечення підготовки експертів з освіти з врахуванням світового досвіду та національних особливостей, а також заснування мережі інформаційної підтримки експертів в галузі освіти. Визначено, що на інституційному рівні доцільними є такі кроки: визначення кваліфікаційних цілей, розробка змісту та програм підготовки експертів для всіх рівнів освіти (дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої та післядипломної); оновлення та розширення варіативної складової змісту підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів за рахунок введення навчального курсу «Експертиза в галузі освіти»; розширення форм і методів підготовки експертів в галузі освіти.

Зроблено висновок, що реалізація підготовки експертів з освіти з імплементацією досвіду німецькомовних країн Європейського Союзу сприятиме підвищенню якості вітчизняної освіти та дозволить зробити її конкурентоспроможною у європейському просторі.

Висновки до третього розділу

Вивчення підготовки експертів з освіти в Україні показало, що системної підготовки таких фахівців в Україні не здійснюється. Запроваджено окремі програми, спрямовані на підготовку фахівців, здатних реалізовувати експертну діяльність в галузі освіти. Так, університет імені Бориса Грінченка пропонує на сьогодні додаткову спеціалізацію «Експертиза у галузі освіти» в рамках магістерських освітніх програм за спеціальностями «Управління навчальним закладом» та «Державне управління» на базі повної вищої освіти (диплом спеціаліста або магістра) для осіб, які мають управлінський досвід. У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Кіровоградському державному університеті імені В. К. Винниченка та Ніжинському державному університеті імені М. В. Гоголя запроваджена магістерська освітня програма на базі неповної вищої освіти (ступінь бакалавра), яка готує фахівців зі спеціальності «Освітні вимірювання».

Інститутами післядипломної педагогічної освіти (м. Рівне та м. Чернігів) розроблені програми та навчальні курси з окремих аспектів експертної діяльності, зокрема, оцінювання діяльності районних та міських методичних центрів і загальноосвітніх навчальних закладів, компетентісного підходу до системи педагогічних вимірювань та управління якістю. Також проводяться інструктажі й тренінги експертів щодо експертизи навчальної літератури.

Українським центром, регіональними центрами оцінювання якості освіти та науково-педагогічними працівниками обласних та міських інститутів післядипломної освіти проводиться навчання фахівців для проведення зовнішнього незалежного оцінювання. В останні роки Інститутом розвитку освіти (Міжнародний фонд «Відродження», м. Київ) та Національною командою з реформування вищої освіти запровадження низка тренінгів, семінарів та круглих столів, орієнтованих на підготовку фахівців із забезпечення та розвитку якості загальної середньої та вищої освіти.

Вивчення та аналіз досвіду підготовки експертів з освіти в німецькомовних

країнах Європейського Союзу дозволили виокремити напрями його використання в Україні на таких рівнях: міжнародному, національном та інституційному. На міжнародному рівні корисним є налагодження зв'язків у сфері підготовки експертів з освіти з країнами, зокрема, німецькомовними, які мають досвід такої підготовки. На національному рівні важливими є розробка концепції та нормативно-правового забезпечення підготовки експертів з освіти з врахуванням світового досвіду та національних особливостей, а також заснування мережі інформаційної підтримки експертів в галузі освіти. Визначено, що на інституційному рівні доцільними є такі кроки: визначення кваліфікаційних цілей, розробка змісту та програм підготовки експертів для всіх рівнів освіти (дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої та післядипломної); оновлення та розширення варіативної складової змісту підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів за рахунок введення навчального курсу «Експертиза в галузі освіти»; розширення форм і методів підготовки експертів в галузі освіти.

Зроблено висновок, що реалізація підготовки експертів з освіти з імплементацією досвіду німецькомовних країн Європейського Союзу сприятиме підвищенню якості вітчизняної освіти та дозволить зробити її конкурентоспроможною у європейському просторі.

.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation: Andorderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. – Meinz, 2013. – 31 S.

2. Боднар О. С. Підготовка експертів з оцінювання діяльності науково-методичних установ і загальноосвітніх навчальних закладів у сфері методичного менеджменту / О. С. Боднар // Науково-методичне і кадрове забезпечення експертного оцінювання діяльності науково-методичних установ і навчальних закладів: тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк за заг. редакцією Н. А. Мельник. – Рівне: РОІППО, 2014. – 118 с.

3. Боднар О. С. Проблеми відбору експертів та комплексної оцінки їхніх компетенцій / О. С. Боднар // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – №1. – С. 114–118.

4. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К : Педагогічна думка, 2016. – 128 с.

5. Жосан О. Е. Концептуальні засади підготовки незалежних експертів шкільних підручників у закладі післядипломної освіти / О. Е.Жосан // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. – Херсон: Акад. неперевн. освіти, 2011. – Вип. 11. – С. 30–38.

6. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.10.16)

7. Закон України «Про освіту» (1991) [Електронний ресурс] URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12 (дата звернення: 15.10.16)

8. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій: навч. посіб. / Г. С. Кашина, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с.

9. Коваленко І. В. Проблеми підготовки фахівців з моніторингу якості освіти / І. В. Коваленко, В. П. Сергієнко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер.: Педагогічна. – 2011. – №17. – С. 91–92.

10. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України. Аналітичний звіт за результатами дослідження / А. Є. Горський, О. Б. Буданова, І. В. Барматова. – К., 2013. – 115 с.

11. Кремінь В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Європейські педагогічні студії. – 2015. – Вип. 5–6. – С. 12–22.

12. Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ / за заг. ред. О. В. Горуненко. – К., 2014. – 84 с.

13. Навчальне книговидання в Україні: пропозиції змін. Аналітична записка. – К., 2014. – 14 с.

14. Наказ Міністерства освіти і науки України «Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи» [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0077-04 (дата звернення: 15.10.16)

15. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи» [Електронний ресурс] URL: //zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0081-02 (дата звернення: 15.10.16)

16. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про порядок державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів» від 30. 01. 2015 р. [Електронний ресурс] URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-15 (дата звернення: 17.10.16)

17. Наказ Міністерства освіти і науки України № 772 від 17. 06. 2013 р. «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів» від 17. 06. 2013 р. [Електронний ресурс] URL: http://osvita.ua/legislation/other/36251/ (дата звернення: 17.10.16)

18. Наказ Міністерства освіти і науки України № 809 від 20. 06. 2013 р. «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів» [Електронний ресурс] URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36621/ (дата звернення: 17.10.16)

19. Наказ Міністерства освіти і науки України №34 від 25.01.2008 «Про затвердження Порядку здійснення державного контролю за діяльністю навчальних закладів» [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0077-08 (дата звернення: 17.10.16)

20. Наказ МОН № 59/28189 від 15 січня 2016 р. «Про затвердження Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів» [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0059-16 (дата звернення: 17.10.16)

21. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 10.11.16)

22. Огнев'юк В. О. Підготовка експертів у галузі освіти в Україні / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Освітологія. – № 4. – 2015. – С. 54–60.

23. Освітологія: підготовка експертів у галузі освіти: навчально-методичний посібник / за ред. В. О. Огнев'юка. – К., 2015. – 464 с.

24. Офіційний сайт Баварського державного інституту якості шкільної освіти та досліджень [Електронний ресурс] URL: http://www. isb.bayern.de (дата звернення: 10.11.16)

25. Офіційний сайт Вільного університету м. Берлін [Електронний ресурс] URL: http://www. fu-berlin.de (дата звернення: 10.11.16)

26. Офіційний сайт Інституту розвитку освіти [Електронний ресурс] URL: http://iro.org.ua/ua/ (дата звернення: 11.10.16)

27. Офіційний сайт проекту «Національний Еразмус+ офіс в Україні» [Електронний ресурс] URL: http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here.html (дата звернення: 12.10.16)

28. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні : [навчально-методичний комплекс] / Д. С. Сільвестров, О. Д. Борисенко, О. В. Авраменко та ін.; за заг. ред. Д. С. Сільвестрова. – Ніжин, 2012. – Частина 1. – 362 с.

29. Пономаренко Н. Г. Характеристика програм підготовки експертів з освіти в України / Н. Г. Пономаренко // «Теорія і практика освіти в сучасному світі»:

матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 13–14 листопада 2015 р. – Чернігів. – С. 78–80.

30. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // «Новые тенденции развития науки»: сборник материалов Международной научн.-практ. конференции, 25 сентября, 2015 р. – Київ. – С. 23–24.

31. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки. – Херсон. –2016. – № 70. – С. 96–100.

32. Пономаренко Н. Г. Порівняльна характеристика підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу та Україні / Н. Г. Пономаренко // «Тенденції розвитку психології та педагогіки»: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 6–7 листопада 2015 р. – Київ. – С. 50–53.

33. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 27 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 24–26.

34. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» № 462 від 20.04.11 року [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF (дата звернення: 16.10.16)

35. Постанова Кабінету міністрів України № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс] URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF (дата звернення: 16.10.16)

36. Програма спецкурсу «Компетентнісний підхід до системи педагогічних вимірювань та управління якістю освіти» / Укладачі: Н. І. Лісова, О. А. Бондаренко. – Черкаси, 2009. – 92 с.

37. Проект Закону України «Про освіту» [Електронний ресурс] URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639 (дата звернення: 9.02.17)

38. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту» / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика. – 2015. – № 1–2 (42 – 43). – С. 7–14.

39. Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість, прозорість, взаємодія. Аналітичний звіт / І. В. Іванюк, Л. І. Паращенко. – К., 2014. – 126 с.

40. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС». – 2015. – 32 с.

41. Чечель И.Д. Экспертно-консультационная система поддержки модернизации общего образования: стратегия, тактика, векторы развития: Монография / Под ред. И. Д. Чечель. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. — 196 с.

ВИСНОВКИ

1. Науковий аналіз проблеми підготовки експертів з освіти у педагогічній теорії показав, що вченими досліджено різні аспекти: підходи, принципи, основні завдання підготовки експертів з освіти; компетенції, якими повинен володіти експерт з освіти. Вітчизняні та зарубіжні науковці дотримуються єдиної точки зору, що підготовка експертів з освіти повинна здійснюватися на андрагогічних принципах (самостійності, спільної діяльності, опори на власний досвід тих, хто навчається, індивідуалізації, контекстності, усвідомленості, розвитку освітніх потреб), використовуючи компетентісний та конструктивістський підходи. Експерт з освіти повинен мати знання щодо основних понять експертизи, завдань експерта; актуальних питань розвитку освіти; вміння збирати, систематизувати, оцінювати, аналізувати та представляти інформацію, а також мати соціальні та особистісні компетенції, які дають змогу здійснювати експертну діяльність. В німецькомовному науковому просторі наголошується, що експерт повинен знати стандарти експертизи, розуміти експертизу як емпіричне соціологічне дослідження та вміти планувати його проведення.

2. Здійснено порівняльний аналіз базових понять дослідження в україномовному та німецькомовному науковому просторі. Вітчизняні науковці під поняттям «експертиза» розуміють метод дослідження експертом справ, питань у тій чи іншій галузі знань; дослідження та розв'язання проблемних ситуацій компетентними фахівцями; цілісну науково-пізнавальну кваліфікаційну процедуру. Експертиза в освіті тлумачиться науковцями як сукупність процедур, необхідних для дослідження й оцінки компонентів системи освіти з метою отримання професійного висновку про її стан і можливості та прогнозування подальшого розвитку. Експертом з освіти в українському науковому просторі вважають досвідченого фахівця, який може об’єктивно оцінити різні компоненти освітньої діяльності, проектувати та прогнозувати її розвиток.

Уточнено зміст поняття «експертиза» («Evaluation») в німецькомовному науковому просторі, яке тлумачиться як систематичні емпіричні дослідження та оцінювання предмету експертизи (програм, заходів, установ, технік, методів,

продукції, осіб, цілей, планування, ефективності) з метою покращення його якості. Поняття «експертиза в галузі освіти» («Bildungsevaluation») трактується як систематичне та об'єктивне оцінювання результату, дії, впливу і / або ефективності /рентабельності освітніх та інших процесів, проектів, програм, установ, стратегій тощо, яке здійснюється з метою покращення та має дорадчу функцію. Науковці німецькомовних країн розглядають поняття «експерт» та «експерт з освіти» в контексті тих компетенцій, якими повинна володіти особа, що здійснюватиме експертизу або експертизу в галузі освіти, а саме когнітивних, методичних, предметних, організаційних, соціальних, особистісних, а також компетенціями щодо практики проведення експертизи.

3. Досліджено організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу, а саме охарактеризовано кваліфікаційні цілі, освітні програми, зміст, форми та методи підготовки експертів з освіти в цих країнах. Під час дослідження з'ясовано, що підготовка експертів в галузі освіти німецькомовних країн здійснюється: в галузі загальної середньої та вищої освіти й передбачає оволодіння знаннями та вміннями щодо розвитку освітнього закладу, персоналу та освітнього процесу, експертизи та забезпечення якості, а також оволодіння емпіричними методами дослідження та консультування.

Одним із засобів здійснення експертизи є емпіричні дослідження. Така підготовка передбачає набуття знань та вмінь щодо досліджень освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, неформальної сфери освіти, нерівності в освіті, а також таких аспектів, як міграція та освіта і повернення до навчання.

В галузі дошкільної, професійної та післядипломної освіти німецькомовних країн експертна діяльність здійснюється без спеціальної підготовки експертів.

Змістом підготовки експертів в галузі загальної середньої освіти німецькомовних країн є теоретичні підходи та методи управління освітніми закладами та персоналом; стандарти, процедури та основні поняття експертного дослідження й забезпечення якості; методи збору та оцінювання даних (емпіричні методи дослідження); планування й реалізація експертизи; методи розвитку

освітнього процесу та діяльності вчителів; цілі та методи консультування в загальноосвітньому навчальному закладі.

Освітні програми підготовки експертів в галузі вищої освіти передбачають розгляд таких аспектів, як основи дидактики вищої школи; організація дидактичної та методичної роботи, а також визначення успішності студентів у вищому навчальному закладі; нові освітні технології, спілкування на занятті, підготовка навчальних матеріалів, консультування; планування моделей іспиту відповідно до цілей навчання; планування та реалізація якісного дослідження; якісні методи збору та оцінювання даних; планування та реалізація проекту.

Зміст магістерських програм з емпіричних досліджень освіти передбачає розгляд таких питань, як реформування сучасної системи освіти, дослідження освітнього закладу, освітнього процесу, професійної та медіаосвіти, а також неформальної сфери освіти.

Основними формами підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу є: лекція, семінар, дослідницька майстерня, колоквіум, практика. Формами підтвердження успішності при підготовці експертів в галузі освіти є усний або письмовий іспити, письмова контрольна робота, реферат, письмова домашня робота, проект та магістерська (сертифікаційна) робота.

Виокремлено методи, які використовуються при підготовці експертів з освіти в німецькомовних країнах і спрямовані на реалізацію андрагогічних принципів, зокрема, мозкові штурми, формалізоване інтерв'ю з експертом, аналіз відеозапису власних практичних ситуацій, метод портфоліо, метод конкретних ситуацій.

4. Визначено напрями використання досвіду підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС задля його імплементації в Україні на таких рівнях: міжнародному, національному та інституційному. На міжнародному рівні корисним є налагодження зв'язків у сфері підготовки експертів з освіти з країнами, зокрема, німецькомовними, які мають досвід такої підготовки. На національному рівні важливими є розробка концепції та нормативно-правового забезпечення підготовки експертів з освіти з врахуванням світового досвіду та національних особливостей, а також заснування мережі інформаційної підтримки експертів в галузі освіти.

Визначено, що на інституційному рівні доцільними є такі кроки: визначення кваліфікаційних цілей, розробка змісту та програм підготовки експертів для всіх рівнів освіти (дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої та післядипломної); оновлення та розширення варіативної складової змісту підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів за рахунок введення навчального курсу «Експертиза в галузі освіти»; розширення форм і методів підготовки експертів в галузі освіти.

Зроблено висновок, що реалізація підготовки експертів з освіти з імплементацією досвіду німецькомовних країн Європейського Союзу сприятиме підвищенню якості вітчизняної освіти та дозволить зробити її конкурентоспроможною у європейському просторі.

Однак проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми підготовки експертів в галузі освіти німецькомовних країн Європейського Союзу. Подальшого дослідження потребують такі важливі проблеми: система управління експертною діяльністю в німецькомовних країнах Європейського Союзу; діяльність експертів з освіти німецькомовних країн спільно з європейськими освітніми організаціями та спілками; розвиток змісту експертизи в галузі освіти в німецькомовних країнах в контексті євроінтеграційних процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ackermann H. Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluation von Schule und Unterricht / H. Ackermann // Salzburger Beträge zur Erziehungswissenschaft 5, 2001. – S. 87–95.

2. Altgeld K. Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik / K. Altgeld, S. Stöbe-Blossey. – Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. – 264 S.

3. Altrichter H. Schulen vermessen oder entwickeln? / H. Altrichter, G. C. Buhren // Journal für Schulentwicklung. – 1997. – Heft 3. – S. 4–21.

4. Berghoff S. CHE-Hochschulranking. Vorgehensweise und Indikatoren – 2009 / S. Berghof, G. Federkeil, P. Gebisch. – Arbeitspapier Nr. 119. – 2009. – 90 S.

5. Berghoff S. Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2008 / S. Berghof, G. Federkeil. – Arbeitspapier Nr. 130. – 2009. – 260 S.

6. Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. – Verlag das Netz: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2014. – 180 S.

7. Berufsbildungsgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/index.html (дата звернення: 15.06.16)

8. Berufsbildungsgesetz vom 13. März 2008. – Liechtensteinisches Landesgesetzblatt. –2008. – № 103 [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/lgsystpage2.jsp?formname=showlaw&lgblid=2008103000&gueltigdate=26012016 (дата звернення: 26.01.16)

9. Beywl W. Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation / W. Beywl, S. Speer. – Köln, 2004. – 150 S.

10. Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium [Електронний ресурс] URL: https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/09_04_2014_bildungspl_2014_internet_2.pdf (дата звернення: 9.01.15)

11. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. – Verlag Netz: Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2014. – 152 S.

12. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Plus Qualitätsempfehlungen. – Cornelsen Verlag GmbH: Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz, 2014. – 2140 S.

13. Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – Verlag Herder, Freiburg im Breisgau: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016. – 148 S.

14. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2010. – 240 S.

15. Brainstorming [Електронний ресурс] URL: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/brainstorming.pdf (дата звернення: 8.09.16)

16. Brandenburgisches Hochschulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg_2016 (дата звернення: 16.06.16)

17. Brandt T. Evaluation in Deutschland. Professionalisierungsstand und –perspektiven / T. Brandt. – Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2009. – 288 S.

18. Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege [Електронний ресурс] URL: https://beck-online.beck.de/bremen.aspx?bcid=Y-100-G-brktg-name-inh (дата звернення: 15.04.15)

19. Bremisches Hochschulgesetz [Електронний ресурс] URL: http: // www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/chancengleichheit/bremhg__2015__nicht-amtliche_lesefassung.pdf (дата зверненя: 16.06.15)

20. Brunner I. Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung / I. Brunner, Th. Häcker, F. Winter. – Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer. – 2006. – 272 S.

21. Brüsemeister T. Evaluation, Wissen und Nichtwissen / T. Brüsemeister, K. D. Eubel. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. – 315 S.

22. Bundesgesetz über die Berufsbildung [Електронний ресурс] URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html (дата звернення: 1.05.15)

23. Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich [Електронний ресурс] URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html (дата звернення: 17.06.15)

24. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien [Електронний ресурс]
URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128 (дата звернення: 18.06.15)

25. Bundesgesetz über die Weiterbildung [Електронний ресурс] URL: https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2016/689.pdf (дата звернення: 19.06.16)

26. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. – Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009. – 60 S.

27. Bundes-Schulaufsichtsgesetz [Електронний ресурс]
URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40128672 (дата звернення: 18.03.15)

28. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [Електронний ресурс] URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html (дата звернення: 15.01.15)

29. Burkard C. Praxishandbuch Evaluation in der Schule / C. Burkard, G. Eikenbusch. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000. – 208 S.

30. Caspari A. Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Evaluation / A. Caspari // Zeitschrift für Evaluation. – 2004. - № 1. – S. 143 – 152.

31. Chickering A. The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society / A. Chickering. – San Francisco: Jossey-Bass, 1981. – 810 p.

32. Curriculum Hochschullehrgang Hochschuldidaktik.Pädagogische Hochschule Wien. [Електронний ресурс] URL: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_HLGHochschuldidaktik09092013.pdf (дата звернення: 10.07.16)

33. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/ 2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. – Bonn: KMK, 2015. – 356 S.

34. das Brandenburgische Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg_2016 (дата звернення: 16.03.16)

35. das Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt [Електронний ресурс] URL: http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 17.06.15)

36. das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz [Електронний ресурс] URL: https://www.jusline.at/Hochschul-Qualitaetssicherungsgesetz_%28HSQSG%29.html (дата звернення: 18.06.15)

37. das Niedersächsische Hochschulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ND+%C2%A7+18&psml=bsvorisprod.psml&max=true (дата звернення: 17.06.15)

38. das Sächsische Hochschulfreiheitsgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/10562-Saechsisches-Hochschulfreiheitsgesetz (дата звернення: 17.06.15)

39. das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen [Електронний ресурс] URL: http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-SchulG (дата звернення : 16.03.15)

40. das Thüringer Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf (дата звернення: 16.03.15)

41. das Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland [Електронний ресурс] URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/223-2.pdf (дата звернення: 16.03.15)

42. das Hessische Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lesefassung_hessisches_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_stand_14.04.2016.pdf (дата звернення: 16.03.15)

43. Degenhrdt M. Das studienbegleitende Portfolio. Persönlicher Weggefährte, Instrument für wissenschaftliches Arbeiten und alternative Prüfungsform / M. Degenhrdt, G. Bräuer // Ph-fr. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Kompetenzen und was dann? Forschung - Lehre – Campus. – 2009 – 2010. – № 2–1. – S. 9–11.

44. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. v. Standards für Evaluation, Mainz. – 2008. – 52 S.

45. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – Cornelsen: Scriptor, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 2012. – 488 S.

46. Dichanz H. Zur Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang mit der Autonomiediskussion / H. Dichanz, G. Tulodiecki // PädF. – 1995. – Heft 2. – S. 71–74.

47. Douillet J. Wertevorstellungen bei LQW-Anwendern / J. Douillet // Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – 2016. – № 2. – S. 35–37.

48. Eikenbusch G. Schulinterne Evaluation / G. Eikenbusch // Pädagogik. – 1997. – Heft 5. – S. 6–9.

49. Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation: Andorderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. – Meinz, 2013. – 31 S.

50. Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. – Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung Schleswig-Holstein, 2014. – 68 S.

51. Europäisches Parlament & Rat. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetezen für lebensbegleitendes Lernen. – Amtsblatt der Europäischen Union. – 2006. – № 962.

52. Eurydice Network. Organisation des Bildungssystems in Österreich 2008 / 2009 [Електронний ресурс] URL: https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/schulsystem_in_oesterreich_2008.pdf (дата звернення: 19.05.16)

53. Eurydice Network. Qualitätssicherung im Bildungswesen: Strategien und Konzepte der Schulevluation in Europa. Eurydice Bericht. Allgemeine und berufliche Bildung, 2015. – 206 S.

54. Eurydice Network. Qualitätssicherung in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung Liechtenstein [Електронний ресурс] URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Liechtenstein_de:Qualit%C3%A4tssicherung_in_der_allgemeinen_und_beruflichen_Erwachsenenbildung (дата звернення: 20.05.16)

55. Eurydice Network. Quality Assurance in Early Childhood and School Education Luxembourg [Електронний ресурс] URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education (дата звернення: 19.05.16)

56. Eurydice Network. Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2009/ 2010 [Електронний ресурс] URL: http://www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteemi%20kirjeldus%20saksa%20keeles.pdf (дата звернення: 20.05.16)

57. Experteninterview [Електронний ресурс] URL: https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/interview/experteninterview.html (дата звернення: 9.09.16)

58. Externe Evaluation an Bayerns Schulen. Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung. – München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2010. – 52 S.

59. Fachprüfungsordnung für den Master-Studiengang Empirische Bildungsforschung des Fachbereichs Humanwissenschaftten der Universität Kassel vom 27. Mai 2015. – Mitteilungsblatt der Uni Kassel Nr.17. – 2015. – S. 3138–3154.

60. Fallstudie [Електронний ресурс] URL: https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/fallstudie.html (дата звернення: 10.07.16)

61. Fend H. Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs / H. Fend. – Weinheim: Beltz, 1982. – 539 S.

62. Forschungstagebuch [Електронний ресурс] URL: https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/forschungstagebuch.html (дата звернення: 10.07.16)

63. Gesetz für die Volksschulen des Kanton Graubünden [Електронний ресурс]. URL: https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Schulgesetz_Verordnung_zusammen_de.pdf (дата звернення: 20.03.15)

64. Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes [Електронний ресурс] URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/221-1.pdf (дата звернення: 18.06.15)

65. Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern [Електронний ресурс] URL: http: // www. uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/pdf_infomaterial/lhg_mv.pdf (дата звереneня: 15.08.15)

66. Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen [Електронний ресурс] URL: http: // www. hof. uni-halle.de/daten/gleichstell_gesetze/LHG_NRW_2006.pdf (дата звереneня: 15.08.16)

67. Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen [Електронний ресурс] URL: https://www.stura.tu - dresden.de/webfm_send/80 (дата звернення: 18.06.15)

68. Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin [Електронний ресурс] URL: http://www.setub.tu - berlin.de/fileadmin/i42/BerlHG_ - _Berliner_Hochschulgesetz.pdf (дата звернення: 18.06.15)

69. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Електронний ресурс] URL: http: //www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 18.06.15)

70. Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein [Електронний ресурс] URL: http://www.gesetze- rechtsprechung.sh.juris.de/jpo

rtal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true (дата звернення: 18.06.15)

71. Gesetz über die kantonalen Schulen Kanton Zug [Електронний ресурс] URL: http://edudoc.ch/record/29632/files/ZG_GK_20080101.pdf (дата звернення: 20.03.15)

72. Gesetz über die Kinderbetreuung im Burgenland [Електронний ресурс] URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713 (дата звернення: 10.01.15)

73. Gesetz über die obligatorische Schule des Kantons Freiburg [Електронний ресурс] URL: https://www.fr.ch/publ/files/pdf68/2014_068_de.pdf (дата звернення: 16.03.15)

74. Gesetz über die Primarschule des Kantons Wallis [Електронний ресурс] URL: http://www.muenster-geschinen.ch/schule/dokumenteundlinks/gesetzueberdieprimarschulemitdembeschlussueberdasinkrafttreten.pdf (дата звернення: 20.03.15)

75. Gesetz über die Volksschule des Kantons Thurgau [Електронний ресурс] URL: http://www.rechtsbuch.tg.ch/frontend/versions/869 (дата звернення: 20.03.15)

76. Gesetz über die Volksschule von Nidwalden [Електронний ресурс] URL: http://www.nw.ch/dl.php/de/52fe220a41124/Synopse_312.1.pdf (дата звернення: 20.03.15)

77. Gesetz über Kindertageseinrichtungen Sachsen [Електронний ресурс] URL: http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz-ueber-Kindertageseinrichtungen (дата звернення: 9.01.15)

78. Gesetz vom 25. November 2004 über das Hochschulwesen. Liechtensteinisches Landesgesetzblatt. 2005. № 2. [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/lgpage2.jsp?formname=showlaw&lgblid=2005002000&version=0 (дата звернення: 17.06.15)

79. Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege Mecklenburg-Vorpommern [Електронний ресурс] URL: http://www.kita-portal-mv.de/documents/Kif%C3%B6G%20M-V%20aktuelle%20Fassung.pdf (дата звернення: 9.01.15)

80. Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern Nordrhein-Westfalen [Електронний ресурс] URL:

https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/20160817_kibiz_1.8.2016.pdf (дата звернення: 9.01.15)

81. Gesetz zur Weiterentwicklung des bedarfsgerechten Angebotes und der Qualität von Tagesbetreuung Berlin [Електронний ресурс] URL: http://www.kitareformgesetz.de/downloads/kitareformgesetzendfassung.pdf (дата звернення: 9.01.15)

82. Gläser-Zikunda M. Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis / M. Gläser-Zikunda, T. Hascher. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007. – 304 S.

83. Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg [Електронний ресурс] URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de (дата звернення: 9.01.15)

84. Gutknecht-Gmeiner M. Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Ein Empfehlungspapier des Arbeitskreises Aus- und Weiterbildung in der Evaluation in der Gesellschaft für Evaluation – DeGEval e. v. / M. Gutknecht-Gmeiner, J. Hense. – Meinz, 2011. – 38 S.

85. Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg [Електронний ресурс] URL: http://www.hamburg.de/contentblob/118066/e7057abd11e427bd2985fe7956029dbb/data/bildungsempfehlungen.pdf (дата звернення: 10.01.15)

86. Hamburgisches Schulgesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf (дата звернення: 18.03.15)

87. Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmal. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin [Електронний ресурс] URL: http://www.pws.cidsnet.de/pws-ger/aktuell/handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf (дата звернення: 18.03.15)

88. Hochschulgesetz Rheinland- Pfalz [Електронний ресурс] URL: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumenta

nzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr- HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint (дата звернення: 17.06.15)

89. Hochschulrahmengesetz [Електронний ресурс] URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf (дата звернення: 17.06.15)

90. Holtappels H. G. Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven / H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer. – Beltz: Juventa, 2004. – 356 S.

91. Institut für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II [Електронний ресурс] URL: http://www.ifes-ipes.ch/ (дата звернення : 20.03.15)

92. Interkantonale Arbeitsgemeinschaft externe Evaluation von Schulen [Електронний ресурс] URL: http://www.argev.ch/ (дата звернення: 20.03.15)

93. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) [Електронний ресурс] URL: https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (дата звернення: 25.03.15)

94. Ipfling H.-J. Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung / H.-J.Ipfling – Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1981. – 131 S.

95. Keiner E. Evaluation in der Erziehungswissenschaft / E. Keiner. – Weinheim: Beltz, 2001. – 270 S.

96. Kindertagesstättengesetz Rheinland Pfalz [Електронний ресурс] URL: https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Service/Downloads/Kita-Gesetz_RP__Stand_2013.pdf (дата звернення: 15.01.15)

97. Klieme E. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? / E. Klieme // Pädagogik. – 2004. – № 6. – S. 10–13.

98. Klieme E. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise / E. Klieme, H. Avenarius, W. Blum. – Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003. – 228 S.

99. KMK-Beschluss : Qualitätssicherung in der Lehre vom 22. 09. 2005 [Електронний ресурс] URL: http://www.kmk.beschluesse/htm (дата звернення: 12.05.15)

100. KMK-Beschluss: Zur «Kunftigen Entwicklung der länder – und hochschulubergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland» vom 01.03.2002 [Електронний ресурс] URL: http://www.kmk.beschluesse/htm (дата звернення: 12.05.15)

101. Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung [Електронний ресурс] URL: https://www. kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf (дата звернення: 28.03.15)

102. Kosinar J. Video(selbst)analyse: Konzept, Methode und Instrument zur Selbstüberprüfung, Unterrichts- und Schulentwicklung / J. Kosinar, 2008. – 27 S.

103. Kultusministerkonferenz Deutschland: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. – München, Berlin: Luchterhand, 2006. – 27 S.

104. Leitfaden für Qualitätssicherung und – entwicklung im liechtensteinischen Schulwesen. Schulamt des Fürstentums Liechtenstein [Електронний ресурс] URL: http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-qse.pdf (дата звернення: 28.03.15)

105. Lenzen K. – D. Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio.Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium. Eine Handreichung / K.–D. Lenzen, S. Pietsch. – Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel. – Kassel, 2005. – 80 S.

106. Loi du 12 août 2003 [Електронний ресурс] URL: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/memorial/2003/149 (дата звернення: 17.07.15)

107. Lucyshyn J. Bildungsstandards in Österreich – Entwicklung und Implementierung: Pilotphase II (2004–2007) / J. Lucyshyn. – Salzburg: BIFIE, 2007. – 266 S.

108. Maag Merki K. Schule wohin? / K. Maag Merki. – Zürich: Pädagogisches Institut, Universität Zürich. – 2005. – 68 S.

109. Maritzen N. Sich selbst und anderen Rechenschaft geben / N. Maritzen // Pädagogik. – 1996. – Heft 1. – S. 25–29.

110. Master Schulentwicklung. Modulhandbuch [Електронний ресурс] URL: ww.ph-weingarten.de / pruefungsamt/downloads/pruefungsamt/master/schulentwicklung/Modulhandbuch1-veraendert-fuer-Website-2012-2604.pdf (дата звернення: 12.08.15)

111. Master Schulentwicklung. Studieninformationen für den 6. Kurs (2016 – 2018) [Електронний ресурс]
URL: http://www.ph-weingarten.de/master_schulentwicklung/downloads/Studieninformationen_fuer_Interessierte_Kurs_6_Sept_2016.pdf (дата звернення: 6.09.16)
112. Meyer H. Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? Mit didaktischer Landkarte / H. Meyer. – Cornelsen Scriptor, 2016. – 192 S.
113. Meylan J. – P. Evaluation von Innovationen im Bereich der Primarschule. – Bern: P. Haupt, 1983. – 465 S.
114. Modulhandbuch MA Empirische Bildungsforschung [Електронний ресурс] URL: https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Fachbereichswebseite/Dateien/Studiengaenge/MA_Empirische_Bildungsforschung/Modulhandbuch_2015.pdf (дата звернення: 15.09.15)
115. Modulhandbuch. Masterstudiengang Empirische Bildungsforschung. Fakultäten Humanwissenschaften & Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Otto-Friedrich Universität Bamberg. Stand 28. 03. 2014. – 18 S.
116. Oberösterreichisches Kinderbetreuungsgesetz [Електронний ресурс] URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LROO&Gesetzesnummer=20000460&ShowPrintPreview=True (дата зверненн : 15.01.15)
117. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country Background Report: Luxembourg. Agency for the Development of Quality in Schools,2011. – 60 P.
118. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. – Verlag Herder: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Würtemberg, 2015. – 176 S.
119. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. – Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, 2011. – 60 S.
120. Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. – Bern, 2016. – 80 S.

121. Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, 2014. – 20 S.

122. Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden Hamburg. – Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012. – 52 S.

123. Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg. – Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2007. – 44 S.

124. Petri G. Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Schulstufe im Schuljahr 1971/72: erste Ergebnisse / G. Petri. – Bundesministerium für Unterricht u. Kunst, Zentrum für Schulversuche u. Schulentwicklung, Abt. 2, 1973. – 270 S.

125. Petri G. Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen: Schülerbefragung 1983 zum Leistungsgruppensystem und zur vorgezogenen Teilprüfung der Reifeprüfung / G. Petri. – Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1981. – 107 S.

126. Ponomarenko N. Training of educational experts – the main approaches / N. Ponomarenko // European Applied Sciences. – 2015. – № 7. – С. 30–32.

127. Posch P. Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Bd. 12 / P. Posch, H. Altrichter. – Innsbruck: Studienverlag, 1997. – 326 S.

128. Prüfungsordnung der Universität Tübingen für den Studiengang Schulforschung und Schulentwicklung (Voll-bzw.Teilzeit) mit akademischer Abschlussprüfung Master of Arts (M. A.). – Amtliche Bekanntmachungen der Universität Tübingen 2012, Nr. 9. – S. 291–312.

129. Prüfungsordnung für den Master-Studiengang Empirsche Bildungsforschung der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen vom 12. 08. 2014. – Amtliche Bekanntmachung RWTH. – 2014. – № 147. – 39 S.

130. QualiCarte [Електронний ресурс] URL: http://www.berufsbildung.ch/dyn/4695.aspx (дата звернення: 1.05.15)

131. QualiKita-Handbuch. Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten. – Kibesuisse, Verband Kinderbetreuung Schweiz, Jacobs Foundation, 2014. – 58 S.

132. Qualitätsinitiative Berufsbildung [Електронний ресурс] URL: https://www.qibb.at/index.php?id=47 (дата звернення: 1.05.15)

133. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich [Електронний ресурс] URL: https://oe-cert.at/ (дата звернення: 25.07.15)

134. Qualitatssicherung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen unter besonderer Berucksichtigung der Lehre. – HRK Dokumente und Informationen. Bonn, 2000. – 53 S.

135. QualüK [Електронний ресурс] URL: http://www.berufsbildung.ch/dyn/4720.aspx (дата звернення: 8.05.15)

136. Richtlinien des Amtes für Soziale Dienste für die Bewilligung und Aufsicht in der ausserhäuslichen Betreuung von Kindern [Електронний ресурс] URL: http://www.llv.li/files/asd/Richtlinie_Bewilligung_Aufsicht_ausserh%C3%A4uslichenBetreuung.pdf (дата звернення: 20.01.15)

137. Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten. – Zürich: Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2016. – 20 S.

138. Rindermann H. Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation / H. Rindermann // Zeitschrift für Evaluation. – 2003. – Heft 2. – S. 233 – 256.

139. Schaal B. Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur / B. Schaal, F. Huber. – Waxmann, 2010. – 249 S.

140. Schirin A. Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe: Ein vergleichendes Wörterbuch in deutscher und russischer Sprache / A. Schirin, O. Graumann, R. Keck. – Universität Hildesheim Universitätsbibliothek. – 2004. – 246 S.

141. Schulforschung und Schulentwicklung. Masterstudiengang am Institut für Erziehungswissenschaft. Modulhandbuch ab dem Wintersemester 2016/2017. Universität Tübingen. [Електронний ресурс] URL: http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-

fakultaet/faecher/erziehungswissenschaft/abteilungen/schulpaedagogik/master-studiengang-schulforschung-und-schulentwicklung.html (дата звернення: 10.09.16)

142. Schulgesetz für das Land Berlin [Електронний ресурс] URL: http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 15.03.15)

143. Schulgesetz vom 15. Dezember 1971. Lichtensteinisches Landesgesetzblatt. 31. 01. 1972. № 7 [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/showpdf.jsp?media=pdf&lgblid=1972007000&gueltigdate=24062016 (дата звернення: 18.03.15)

144. Schulunterrichtsgesetz [Електронний ресурс] URL: https://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_%28SchUG%29.html (дата звернення: 30.05.15)

145. SGB VIII Sozialgesetzbuch Kinder und Jugendhilfe [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8 (дата звернення: 15.01.15)

146. Sheerens J. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach // J. Sheerens, C. Glas, S. M. Thomas. – Tokyo, 2005. – 460 P.

147. Siebert H. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht / H. Siebert. – Neuwied: Luchterhand. – 2000. – 336 S.

148. Specht W. Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch (Endbericht) / W. Specht. – Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, 1981. – 170 S.

149. Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor-und Masterstudiengängen. Akkr editierung, Studierenden und Absolventen. Wintersemester 2004/2005. HRK. Die Stimme der Hochschulen [Електронний ресурс] URL: http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/StatistikJirk.pdf (дата звернення: 15.01.15)

150. Stockmann R. Evaluation: eine Einführung / R. Stockmann, W. Meyer. – Stuttgart, 2009. – 295 S.

151. Stratmann J. Lernerfolg und Kompetenz. Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium / J. Stratmann, A. Preussler, M. Kerres // Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2009. – 4 (1). – S. 90 – 103.

152. Studien- und Prüfungsordnung der Pädadogischen Hochschule Freiburg für Masterstudiengänge vom 02.November 2009 [Електронний ресурс] URL: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/studienplanung/stpo_ma_nal.pdf (дата звернення: 12.10.15)

153. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. – Amtsblatt der Freien Universität Berlin. – № 40. – 2013. – S. 878–894.

154. Studienplan Certificate of Advanced Studies PH Bern in Schulqualität und Schulentwicklung. Pädagogische Hochschule Bern. Genehmigt am 25. März 2014. – 13 S.

155. Studienprogramm 2016 CAS Unterrichts-und Schulentwicklung. Fokus: Kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung. – Pädagogische Hochschule Luzern. 20. 07. 2015. – 16 S.

156. Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. – Verlag das Netz, Weimar, Berlin: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. – 172 S.

157. Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe [Електронний ресурс] URL: http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=KTEinrG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true (дата звернення: 18.01.15)

158. Tietze W. Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten / W. Tietze, K. Schuster, K. Grenner. – Berlin: Cornelsen. – 2007. – 80 S.

159. Tietze W. Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen / W. Tietze, M. Bolz, K. Grenner. – 2007. – Berlin: Cornelsen. – 80 S.

160. Tietze W. Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog / W. Tietze, S. Viernickel, I. Dittrich. – 2007. – Berlin: Cornelsen. – 280 S.

161. Tietze W. Qualitätssicherung im Elementarbereich / W. Tietze // Zeitschrift für Pädagogik. – 2008. – № 53. – S. 16–35.

162. Tillmann K. Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positonen, Konzepte, Praxisbeispiele / K. Tillmann, B. Wischer.– Bielefeld, 1998. – 204 S.

163. Verner M. Standardprüfungen Liechtenstein 2015. Schlussbericht zuhanden des Schulamtes / M. Verner, B. Baumann. – Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich, 2015. – 60 S.

164. Verordnung vom 16. August 2011 über das Hochschulwesen. Liechtensteinisches Landesgesetzblatt. 2011. № 337 [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetze.li/lilexprod/lgpage2.jsp?formname=showlaw&lgblid=2011337000&version=0 (дата звернення: 20.06.15)

165. Verordnung zur geleiteten Schule Kanton Aargau [Електронний ресурс] URL: https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/versions/2087 (дата звернення: 20.03.15)

166. Volksschulgesetz des Kantons Schwyz [Електронний ресурс] URL: http://www.sz.ch/documents/611_211.pdf (дата звернення: 20.03.15)

167. Volksschulgesetz des Kantons St.Gallen [Електронний ресурс] URL: https://www.gesetzessammlung.sg.ch/frontend/versions/1963?locale=de (дата звернення: 20.03.15)

168. Volksschulgesetz des Kantons Zürich [Електронний ресурс] URL: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$file/412.100_7.2.05_65.pdf (дата звернення: 20.03.15)

169. Volksschulgesetz des Kantons Bern [Електронний ресурс]
URL: https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/703?locale=de (дата звернення: 20.03.15)

170. Weinert F. E. Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverstandlichkeit / F. E. Weinert. – Basel. – 2001. – S. 25.

171. Widmer T. Evaluation: ein systematisches Handbuch / T. Widmer, W. Beywl, C. Fabian. – Wiesbaden, 2009. – 634 S.

172. Zertifikatskurs Hochschuldidaktik in 8 Modulen, mit Bausteintagen für Dozierende und Assistierende mit Unterrichtspensum. September 2016–Mai 2017. – 20 S.

173. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г. Г. Азгальдов, Е. П. Райхман. – М.: Экономика, 1982. – 256 с.

174. Бешелев С. Д. Экспертные оценки / С. Д. Бєшєлєв, Ф. Г. Гурвіч. – Москва: Наука, 1973. – 160 с.

175. Бібик Н. М. Компетентісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібик, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К.: Плеяда, 2005. – 120 с.

176. Боднар О. С. Підготовка експертів з оцінювання діяльності науково-методичних установ і загальноосвітніх навчальних закладів у сфері методичного менеджменту / О. С. Боднар // Науково-методичне і кадрове забезпечення експертного оцінювання діяльності науково-методичних установ і навчальних закладів : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк за заг. редакцією Н. А. Мельник. – Рівне: РОІППО, 2014. – 118 с.

177. Боднар О. С. Проблеми відбору експертів та комплексної оцінки їхніх компетенцій / О. С. Боднар // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – №1. – С. 114–118.

178. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М. , 1999. – 137 с.

179. Буркова Л. В. Гіпотетична побудова моделі адаптивної експертної системи освітніх інновацій / Л. В. Буркова // Рідна школа. – 2003. – С. 26-28.

180. Бухвалов В. А. Педагогическая экспертиза школы: пособие для методистов, завучей и директоров школ / В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.

181. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.

182. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

183. Даль В. В.Толковый словарь живого русского языка в 4-х томах / В. В. Даль. – Т. 4. – М.: Русский язык, 1980. – 555с.

184. Державін В. Б. Технологія проведення демократичної експертизи / В. Б. Державін // Управління освітою. – 2004. – № 18 (90). – С. 11–12.

185. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред.О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 128 с.

186. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України: головний ред. В. Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

187. Єрмола А. М. Експертиза освітньої діяльності шкіл / А. М. Єрмола // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – №1. – С. 67–78.

188. Жосан О. Е. Концептуальні засади підготовки незалежних експертів шкільних підручників у закладі післядипломної освіти / О. Е.Жосан // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. – Херсон: Акад. неперевн. освіти, 2011. – Вип. 11. – С. 30–38.

189. Загвоздкин В. К. Зарубежный опыт оценки, улучшения и сертификации педагогического качества детских садов (на примере Германии) / В. К. Загвоздкин // Дошкольное образование: Прил. к газ. «ПС». – 2010. – № 8. – С. 11–14.

190. Загвоздкин В. К. Зарубежный опыт оценки, улучшения и сертификации педагогического качества детских садов (на примере Германии) / В. К. Загвоздкин // Дошкольное образование: Прил. к газ. «ПС». – 2010. – № 9. – С. 7–18.

191. Закон України «Про наукову і науково- технічну експертизу» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1995. – № 9.

192. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]
URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.10.16)

193. Закон України «Про освіту» (1991) [Електронний ресурс] URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12 (дата звернення: 15.10.16)

194. Змеев С. И. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЕ, 2003. – 207 с.

195. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій: навч. посіб. / Г. С. Кашина, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с.

196. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

197. Касьянова О. М. Експерт в освіті: основні характеристики, методи відбору та оцінювання / О. М. Касьянова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб.наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21(74). – 504 с. – С. 78–86.

198. Касьянова О. М. Організаційно-методичні засади експертизи інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону / О. М. Касьянова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: науково-теоретичний збірник. – 2008. – № 16. – С. 87–89.

199. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза діяльності навчального закладу : навчально-методичний посібник / О. М. Касьянова. – Х.: Видавнича група «Основа», 2012. – 128 с.

200. Касьянова О. М. Теоретико-методологічні засади експертизи в освіті / О. М. Касьянова // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний наук.-практ. журн. – Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – № 3. – С. 19–28.

201. Касьянова О. М. Теоретичне узагальнення сутності експертизи як педагогічного феномену / О. М. Касьянова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – № 29 (82). – С. 191–196.

202. Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов / М. М. Князева // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 210–227.

203. Коваленко І. В. Проблеми підготовки фахівців з моніторингу якості освіти / І. В. Коваленко, В. П. Сергієнко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер.: Педагогічна. – 2011. – №17. – С. 91–92.

204. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України. Аналітичний звіт за результатами дослідження / А. Є. Горський, О. Б. Буданова, І. В. Барматова. – К., 2013. – 115 с.

205. Кремінь В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Європейські педагогічні студії. – 2015. – Вип. 5–6. – С. 12–22.

206. Крулехт М. В. Экспертные оценки в образовании: учеб. пособие для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. Заведений / М. В. Крулехт, И. В.Тельнюк. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 112 с.

207. Кучер С. Н. Организационно-педагогические условия подготовки экспертов в системе дополнительного профессионального образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Н. Кучер. – Москва, 2009. – 20 с.

208. Кучер С. Н. Функциональные особенности підготовки экспертов в системе дополнительного профессионального образования / С. Н. Кучер // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». – 2009. – Выпуск 1. – С. 45–56.

209. Ларичкина Н. В. Организационно-педагогические условия совершенствования внутренней экспертизы в образовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Ларичкина. – Иркутск, 2007. – 243 с.

210. Литвак Б. Г. Экспертные технологии в управлении / Б. Г. Литвак. – М.: Издательство «Дело», 2004. – 398 с.

211. Макарова Е. А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием / Е. А. Макарова, Е. А. Пальмова // Российский психологический журнал. – 2011. – Т.8. – №2. – С. 19-32.

212. Мкртычян Г. А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании : теория и практика : дис. на соискание ученой степени доктора психол. наук : 19.00.01/ Г. А. Мкртычян. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.

213. Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ / за заг. ред. Горуненко О. В. – К., 2014. – 84 с.

214. Навчальне книговидання в Україні: пропозиції змін. Аналітична записка. – К., 2014. – 14 с.

215. Наказ Міністерства освіти і науки України «Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи» [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0077-04 (дата звернення: 15.10.16)

216. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи» [Електронний ресурс] URL: //zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0081-02 (дата звернення: 15.10.16)

217. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про порядок державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів» від 30. 01. 2015 р. [Електронний ресурс] URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-15 (дата звернення: 17.10.16)

218. Наказ Міністерства освіти і науки України № 772 від 17. 06. 2013 р. «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів» від 17. 06. 2013 р. [Електронний ресурс] URL: http://osvita.ua/legislation/other/36251/ (дата звернення: 17.10.16)

219. Наказ Міністерства освіти і науки України № 809 від 20. 06. 2013 р. «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів» [Електронний ресурс] URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36621/ (дата звернення: 17.10.16)

220. Наказ Міністерства освіти і науки України №34 від 25.01.2008 «Про затвердження Порядку здійснення державного контролю за діяльністю навчальних закладів» [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0077-08 (дата звернення: 17.10.16)

221. Наказ Міністерства освіти і науки України № 59/28189 від 15 січня 2016 р. «Про затвердження Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів» [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0059-16 (дата звернення: 17.10.16)

222. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 10.11.16)

223. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании / Т. Г. Новикова. – М., 2004. – 247 с.

224. Новикова Т. Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании / Т. Г. Новикова // Методист: Научно-методический журнал. – 2007. – №3. – С. 6–13.

225. Огнев'юк В. О. Підготовка експертів у галузі освіти в Україні / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Освітологія. – № 4. – 2015. – С. 54–60.

226. Оноприенко В. И. Экспертная деятельность как феномен культуры / В. И. Оноприенко, Л. В. Рыжко // Наука и наукознавство. – 1994. – № 1–2. – С. 150–156.

227. Освітологія: підготовка експертів у галузі освіти: навчально-методичний посібник / за ред. В. О. Огнев'юка. – К., 2015. – 464 с.

228. Офіційний сайт Австрійського центру якості професійної освіти [Електронний ресурс] URL: http://www.arqa-vet.at (дата звернення: 13.05.15)

229. Офіційний сайт акредитаційної ради Німеччини [Електронний ресурс] URL: http://www.akkreditierungsrat.de (дата звернення: 15.06.15)

230. Офіційний сайт Баварського державного інституту якості шкільної освіти та досліджень [Електронний ресурс] URL: http://www. isb.bayern.de (дата звернення: 11.11.15)

231. Офіційний сайт Вільного університету м. Берлін [Електронний ресурс] URL: http://www. fu-berlin.de (дата звернення: 18.09.15)

232. Офіційний сайт державного інституту освіти вчителів та розвитку школи м. Гамбург [Електронний ресурс] URL: http://li.hamburg.de (дата звернення: 15.09.15)

233. Офіційний сайт державного інституту школи м. Бремен [Електронний ресурс] URL: http://lis.bremen.de (дата звернення: 20.10.15)

234. Офіційний сайт Інституту розвитку освіти [Електронний ресурс] URL: http://iro.org.ua/ua/ (дата звернення: 11.10.16)

235. Офіційний сайт Інституту розвитку якості освіти [Електронний ресурс] URL: https://www.iqb.hu-berlin.de/ (дата звернення: 20.07.15)

236. Офіційний сайт мережі «Дидактика вищої школи федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія» [Електронний ресурс] URL: http://hd-nrw.de (дата звернення: 15.10.15)

237. Офіційний сайт Німецького Інституту міжнародних педагогічних досліджень [Електронний ресурс] URL: www.dipf.de (дата звернення: 30.05.15)

238. Офіційний сайт Педагогічного інситуту м. Фрайбург [Електронний ресурс] URL: http://www. ph-freiburg.de (дата звернення: 15.09.15)

239. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Берн [Електронний ресурс] URL: http://www. phbern.ch (дата звернення: 13.08.15)

240. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Вайнгартен [Електронний ресурс] URL: http://www. ph-weingarten.de (дата звернення: 20.09.15)

241. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Відень [Електронний ресурс] URL: http://www. phwien.ac.at (дата звернення: 10.07.16)

242. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Люцерн [Електронний ресурс] URL: http://www. phlu.ch (дата звернення: 20.09.16)

243. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Санкт-Галлен [Електронний ресурс] URL: http://www. phsg.ch (дата звернення: 13.08.15)

244. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Тургау [Електронний ресурс] URL: http://www. phtg.ch (дата звернення: 15.09.15)

245. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Форарльберг [Електронний ресурс] URL: http://www. ph-vorarlberg.de (дата звернення: 15.09.15)

246. Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Шаффгаузен [Електронний ресурс] URL: http://www. phsh.ch (дата звернення: 13.08.15)

247. Офіційний сайт Педагогічного інституту федеральної землі Райнланд – Пфальц [Електронний ресурс] URL: http://bildung-rp.de (дата звернення: 20.10.15)

248. Офіційний сайт проекту «Національний Еразмус+ офіс в Україні» [Електронний ресурс] URL: http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here.html (дата звернення: 12.10.16)

249. Офіційний сайт Рейнсько-Вестфальської технічної вищої школи м. Ахен [Електронний ресурс] URL: http://www. rwth-aachen.de (дата звернення: 20.10.15)

250. Офіційний сайт Тюбінгенського університету [Електронний ресурс] URL: http://www. uni-tuebingen.de (дата звернення: 10.09.16)

251. Офіційний сайт університету м. Кассель [Електронний ресурс] URL: http://www. uni-kassel.de (дата звернення: 15.09.15)

252. Офіційний сайт університету Отто Фрідріха м. Бамберг [Електронний ресурс] URL: http://www. https://www.uni-bamberg.de (дата звернення: 22.10.15)

253. Офіційний сайт університету прикладних наук м. Люцерн [Електронний ресурс] URL: http://www.hslu.ch (дата звернення: 20.09.16)

254. Офіційний сайт Федерального інституту професійної освіти Німеччини [Електронний ресурс] URL: https://www.bibb.de/ (дата звернення: 25.05.15)

255. Офіційний сайт Центру міжнародних порівняльних досліджень освіти [Електронний ресурс] URL: http://zib.education (дата звернення: 15.05.15)

256. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2001. – 301 с.

257. Перинов С. Б. Подготовка образовательных экспертов в современной России: основные подходы / С. Б. Перинов // Профессиональное образование. – 2013. – №10. – С. 3–5.

258. Перинов С. Б. Подготовка экспертов для региональной системы профессионального образования: автореферат дисс. … канд.пед. наук: 13.00.08 / С. Б. Перинов. – Москва, 2013. – 25 с.

259. Петренко Л. М. Експертна оцінка діяльності школи: ефективність навчально-виховного процесу / Л. М. Петренко // Рідна школа. – 2001. – Т.8. – №1. – С. 19–21.

260. Петренко Л. М. Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів / Л. М. Петренко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 83–90.

261. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні : [навчально-методичний комплекс] / Д. С. Сільвестров, О. Д. Борисенко, О. В. Авраменко та ін.; за заг. ред. Д. С. Сільвестрова. – Ніжин, 2012. – Частина 1. – 362 с.

262. Позаченюк Е. А. Экспертология / Е. А. Позаченюк // Ученые записки Таврического национального университета. – 1998. – Вып. № 6 (45). – С. 37–46.

263. Пономаренко Н. Г. Порівняльна характеристика підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу та Україні / Н. Г. Пономаренко // «Тенденції розвитку психології та педагогіки»: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 6–7 листопада 2015 р. – Київ. – С. 50–53.

264. Пономаренко Н. Г. Характеристика програм підготовки експертів з освіти в України / Н. Г. Пономаренко // «Теорія і практика освіти в сучасному світі»: матеріали ІІІ Міжнародної науково–практичної конференції, 13–14 листопада 2015 р. – Чернігів. – С. 78–80.

265. Пономаренко Н. Г. Аналіз відеозапису власної практичної ситуації або заняття як метод підготовки експертів в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 21 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 27–29.

266. Пономаренко Н. Г. Аналіз освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Освітологічний дискурс: електрон. наук. фах. вид. – Київ. – 2015. – № 4 (12). – С. 158–65.

267. Пономаренко Н. Г. Експерт в освіті: основні характеристики / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 24 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 34–37.

268. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна освіта. Перспективи розвитку: теоретичний і практичний аспект»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 22–23 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 85–90.

269. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Австрії / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень»: збірник наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 18–19 вересня 2015 р. – Одеса. – С. 90–93.

270. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Швейцарії / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 2–3 жовтня 2015 р. – Київ. – С. 91–93.

271. Пономаренко Н. Г. Зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журн. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. Л. Макаренка. – 2015. – №6 . – С. 442–448.

272. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика. Научный поиск»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30–31 октября 2015 г. – Сопот. – С. 33–35.

273. Пономаренко Н. Г. Методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Актуальные проблемы психологии и педагогики» : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 13–14 листопада 2015р. – Харків. – С. 59–61.

274. Пономаренко Н. Г. Особливості акредитаційної політики в системі вищої освіти німецькомовних країн Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика»: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції, 16–17 жовтня 2015 р. – Хмельницький. – С. 149–151.

275. Пономаренко Н. Г. Підготовка експертів з освіти: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка: наук. журн. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2015. – №81. – С. 88–91.

276. Пономаренко Н. Г. Портфоліо як інструмент розвитку компетенцій і супроводу підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу /

Н. Г. Пономаренко // «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 27–29 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 98–102.

277. Пономаренко Н. Г. Принципи та основні етапи експертизи вищого навчального закладу в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // Наука України: проблеми сьогодення та перспективи розвитку»: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції, 25–26 вересня 2015 р. – Київ. – С. 22–25.

278. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // «Новые тенденции развития науки»: сборник материалов Международной научн.-практ. конференции, 25 сентября, 2015 р. – Київ. – С. 23–24.

279. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки. – Херсон. –2016. – № 70. – С. 96–100.

280. Пономаренко Н. Г. Ранжування вищих навчальних закладів як інструмент забезпечення якості вищої освіти / Н. Г. Пономаренко // «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя»: збірник статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13–17 жовтня 2015р. – Запоріжжя. – С. 13–14.

281. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 126–130.

282. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 27 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 24–26.

283. Пономаренко Н. Г. Формування основних компетенцій експерта в галузі освіти / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 23–24 жовтня 2015 р. – Львів. – С. 93–96.

284. Пономаренко Н. Г. Характеристика освітніх програм підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика. Теоретические и практические аспекты развития современной науки»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30 сентября–1 ноября 2015 р. – Познань. – С. 12–13.

285. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність в галузі шкільної освіти: досвід Німеччини та Австрії / Н. Г. Пономаренко // Педагогічний процес: Теорія і практика: зб. наук. праць. – Київ: Едельвейс. – 2015. – № 5 – 6. – С. 125–129.

286. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність у вищій освіті Німеччини. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – Київ: Едельвейс. – 2015. – № 4. – С. 60–63.

287. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 20–21 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 144–148.

288. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: особливості, функції, типи / Н. Г. Пономаренко // Освітологія. – Київ: Едельвейс. – 2015. – №4. – С. 61–64.

289. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» № 462 від 20.04.11 року [Електронний ресурс] URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF (дата звернення: 16.10.16)

290. Постанова Кабінету міністрів України № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс] URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF (дата звернення: 16.10.16)

291. Програма спецкурсу «Компетентнісний підхід до системи педагогічних вимірювань та управління якістю освіти» / Укладачі: Н. І. Лісова, О. А. Бондаренко. – Черкаси, 2009. – 92 с.

292. Проект Закону України «Про освіту» [Електронний ресурс] URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639 (дата звернення: 9.02.17)

293. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр; М., 2002. – 400 с.

294. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – Москва: ИНФРА-М, 1997. – 496 с.

295. Рекомендации по организации, методическому сопровождению и системе оценивания результатов освоения программы обучения специалистов по вопросам развития системы образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ, Международный институт менеджмента ЛИНК. – М., 2011. – 37 с. URL: http://pandiaweb.ru/text/77/391/77173.php (дата звернення : 23.02.16)

296. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / О. Я. Савченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – Серія «Педагогіка». – 2011. – № 4. – С. 13–17.

297. Сидельников Ю. В. Теория и организация экспертного прогнозирования / Ю. В. Сидельников. – М.: ИМЭМО АН СССР, 1990.

298. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту» / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика. – 2015. – № 1– 2 (42–43). – С. 7–14.

299. Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість, прозорість, взаємодія. Аналітичний звіт / І. В. Іванюк, Л. І. Паращенко. – К., 2014. – 126 с.

300. Скворский В. Я. Методика согласования экспертных оценок образовательных концепций / В.Я. Скворский // Педагогика. – 1994. – №4. – С. 39–43.

301. Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов: Материалы международной научно-практической конференции. – Минск, 1997. – С. 23–35.

302. Соловей М. В. Підготовка магістрів до експертизи діяльності навчального закладу / М. В. Соловей // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 207–209.

303. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС». – 2015. – 32 с.

304. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. –Т. 4. – М.: Русские словари, 1995. – 754 с.

305. Тубельский А. Н. Экспертиза инновационной школы / А. Н. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997. – С. 158–159.

306. Фуряева Т. В. Качество высшего образования: проблема экспертизы / Т. В. Фуряева // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – №3. – 2009. – С. 15–20.

307. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – С. 178–183.

308. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 60–64.

309. Чепа М.-Л. А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л. А. Чепа // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології» (Том XII, ч. 5). – К. – С. 337–341.

310. Черепанов В. С. Теоретические основы педагогической экспертизы: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / В. С. Черепанов. – Глазов, 1990. – 351 с.

311. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – Москва: Педагогика, 1989. – 152 с.

312. Чечель И. Д. Консалтинговые услуги в сфере образования: проблемы формирования кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития образования / И. Д Чечель, Т. И. Пуденко, Т. В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика. – М., 2011. – №4. – С. 79–90.

313. Чечель И. Д. Модель профессиональной компетентности специалиста экспертно-консультационной службы / И. Д. Чечель // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – №4. – С. 101–108.

314. Чечель И. Д. Управленческая проблема как объект анализа эксперта-консультанта по вопросам развития образования / И. Д Чечель, Т. В. Потемкина // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2014. – № 6. URL: www.sisp.nkras.ru (дата звернення : 25.03.16)

315. Чечель И. Д. Эксперт-консультант по вопросам образования: особенности подготовки и направления деятельности / И. Д. Чечель. – [Електронний ресурс] – URL: http://iuorao.ru/20120930/222-2012-10-02-08-55-39 (дата звернення: 25.03.16)

316. Чечель И. Д. Экспертно-консультационная система поддержки модернизации общего образования: стратегия, тактика, векторы развития: Монография / Под ред. И. Д. Чечель. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. – 196 с.

317. Швейцарський сертифікат якості для установ післядипломної освіти eduQua [Електронний ресурс] URL: http://www.eduqua.ch/002alc_00_en.htm (дата звернення: 3.06.15)

318. Швейцарський сертифікат якості для установ післядипломної освіти ModuQua [Електронний ресурс] URL: http://www.moduqua.ch/ (дата звернення: 3.06.15)

319. Шеремет Л. А. Система оцінки якості вищої освіти в Німеччині / Л. А. Шеремет // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 57. Філософські науки. – 2011. – С. 33–38.

320. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

321. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 452 с.

322. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 82 тт. и 4 доп. тт. – М.: Терра, 2001. – 40 726 с.

323. Ясвин В. А. Подготовка экспертов-консультантов в области организационного развития образовательных учреждений / В. А. Ясвин // Научный журнал «Вестник

Московского городского педагогического университета». – Серия «Педагогика и психология». – 2012. – №2. – С. 21–30.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Таблиця 1

Визначення поняття «експертиза»

№ п/п	Автор	Визначення	Джерело
1	Б. Литвак	Експертиза – це дослідження будь-якого об'єкта, ситуації, питання, яке потребує спеціальних знань з наданням мотивованого висновку	Литвак Б. Г. Экспертные технологии в управлении / Б. Г. Литвак. – М.: Издательство «Дело», 2004. – 398 с.
2	Е. Позаченюк	Експертиза – це дослідження і розв'язання проблемних ситуацій компетентними фахівцями, що мають спеціальні знання із певних питань, шляхом вибору найбільш аргументованих рішень	Позаченюк Е. А. Экспертология / Е. А. Позаченюк // Ученые записки Таврического национального университета. – 1998. – Вып. № 6 (45). – С. 37–46.
3	С. Братченко	Експертиза – це особливий спосіб вивчення дійсності, який дозволяє побачити та зрозуміти те, що не можна просто виміряти або вирахувати, який здійснюється компетентними та незалежними фахівцями (експертами) і в якому саме суб'єктивній думці та відповідному рішенню надається вирішального значення	Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М. , 1999. – 137 с.
4	І. Чечель	Експертиза – це рефлексія практики, вид аналізу, окреме дослідження, метою якого є співвідношення уявлень щодо об'єкта, який підлягає експертизі, з виявленими в результаті експертної діяльності характеристиками цього об'єкта	Чечель И. Д. Эксперт-консультант по вопросам образования: особенности подготовки и направления деятельности / И. Д. Чечель. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iuorao.ru/20120930/222-2012-10-02-08-55-39.
5	В. Бейвл (W. Beywl)	Експертиза – це систематичне емпіричне дослідження, яке здійснюється з метою оцінити значення, як правило, соціального предмету експертизи, зокрема, програм, заходів, установ, організацій, технік, методів, продукції, осіб, цілей, планування, дієвості та ефективності	Beywl W. Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation / W. Beywl, S. Speer. – Köln, 2004. –150 S.
6	Е. Кліме (E. Klieme)	Експертиза – це процес, під час якого відбувається цілеспрямований відбір критеріїв оцінювання, на основі яких систематично досліджують та оцінюють установу або захід, а також відбувається обговорення результатів оцінювання з метою отримання висновків	Maag Merki K. Schule wohin?/ K. Maag Merki. – Zürich: Pädagogisches Institut, Universität Zürich. – 2005. – 68 S. – S. 41
7	Н. Маріцен (N. Maritzen)	Експертиза - це комплексне оцінювання стану справ з метою прийняття подальших рішень	Maritzen N. Sich selbst und anderen Rechenschaft geben / Norbert Maritzen // Pädagogik. – 1996. – Heft 1. – S. 25–29.
8	Г. Альтріхтер	Експертиза – це оцінювання існуючої	Altrichter H. Schulen vermessen

	(H. Altrichter), Г. Бурен (G. Buhren)	практики, яке сприяє виробленню подальших рішень щодо змін цієї практики на краще.	oder entwickeln? / H. Altrichter, G. C. Buhren // Journal für Schulentwicklung. – 1997. – Heft 3. – S. 4–21.
9	Г. Айкенбуш (G. Eikenbusch)	Експертиза – це не лише прояснення ситуації та аналіз результатів діяльності, а й послідовний аналіз усіх факторів, які впливають на процеси, що відбуваються, та отримані результати цих процесів	Eikenbusch G. Schulinterne Evaluation / G. Eikenbusch // Pädagogik. – 1997. – Heft 5. – S. 6–9.
11	Г. Ріндерманн (H. Rindermann)	Експертиза – систематичний аналіз та емпіричне дослідження концепцій, умов, процесів та впливу цілеспрямованої діяльності з метою їх оцінювання та модифікації; форма стратегії раціонального вирішення проблем, яка надає надійну емпіричну інформацію для прийняття рішення.	Rindermann H. Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation/ H. Rindermann // Zeitschrift für Evaluation. – 2003. – Heft 2. - S. 233–256. – S. 233.
12	Г. Рольфф (H. Rolff)	Експертиза – це процес, під час якого систематизовано збираються та аналізуються дані з метою винесення обгрунтованого висновку	Tillmann K.–J. Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positonen, Konzepte, Praxisbeispiele / K.–J. Tillmann, B. Wischer. – Bielefeld, 1998. – 204 S. – S. 30

Таблиця 2

Визначення поняття «педагогічна експертиза» / «експертиза освіти»

№ п/п	Автор	Визначення	Джерело
1	М. Крулехт, І. Тельнюк, Н. Ларічкіна, Т. Новікова	Педагогічна експертиза – це: система дослідження педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів педагогічної діяльності, а також прогнозування розвитку освіти, експертного оцінювання альтернативних рішень і визначення найкращих результатів організації освітнього процесу з метою поліпшення якості та відновлення змісту освіти, надання консультативної допомоги авторам і колективам освітніх закладів; комплекс науково-дослідних процедур, спрямованих на одержання від експертів інформації, її аналіз і узагальнення з метою прийняття компетентних рішень у галузі управління закладами освіти; показник професійної компетентності педагогічного колективу (експертиза якості роботи закладу освіти).	Крулехт М. В. Экспертные оценки в образовании : учеб. пособие для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. Заведений / М. В.Крулехт, И. В. Тельнюк. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 112 с. Ларичкина Н. В. Организационно-педагогические условия совершенствования внутренней экспертизы в образовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Владимировна Ларичкина. – Иркутск, 2007. – 243 с. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании / Т. Г. Новикова. – М., 2004. – 247 с.
2	В. Черепанов, М. Князєва	Педагогічна експертиза – це сукупність процедур, необхідних для отримання думок у формі судження компетентних експертів або оцінювання ними педагогічного об’єкта, явища, процесу	Черепанов В. С. Теоретические основы педагогической экспертизы: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / Вячеслав Сергеевич Черепанов. – Глазов, 1990. – 351 с. Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов / М. М. Князева // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 210–227.
3	В. Скворський	Педагогічна експертиза – це оцінювання авторитетними фахівцями стану об’єкта або діяльності педагогічних явищ, яке визначає в першу чергу робота експертів щодо забезпечення якості педагогічного процесу	Скворский В. Я. Методика согласования экспертных оценок образовательных концепций / В. Я. Скворский // Педагогика. – 1994. - №4. – С. 39-43.
4	Д. Іванов	Педагогічна експертиза – це діяльність людини, що посідає позицію експерта, її цілі, цінності, розумові процедури, що дозволяють зробити експертний висновок, у тому числі пов’язані з різними аспектами освітньої діяльності	Иванов Д. А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.
5	М. Чепа	Експертиза в освіті – це спосіб аналізу причинно-наслідкових зв’язків у сфері освіти, причому стосовно не лише того, що відбулося в освіті, але й того, що очікується, що повинно або може відбутися	Чепа М.-Л. А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л. А. Чепа // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України «Проблеми загальної

			та педагогічної психології» (Том XII, ч. 5). – К. – С. 337–341.
6	Г. Мкртчян	Експертиза в освіті – це особливий спосіб вивчення інноваційних явищ та процесів в освіті, який має на меті виявлення в них потенціалу розвитку	Мкртычян Г. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании : теория и практика: дис. на соискание ученой степени доктора психол. наук: 19.00.01/ Герасим Амирович Мкртычян. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.
7	С. Перінов	Експертиза в освіті – це процес дослідження, рефлексії та винесення оцінних суджень щодо фактів, явищ та процесів, що відбуваються в галузі освіти	Перинов С. Б. Подготовка экспертов для региональной системы профессионального образования: автореферат дисс. … канд.пед. наук: 13.00.08 / Перинов Сергей Борисович. – Москва, 2013. – 25 с.
8	О. Касьянова	Експертиза в освіті – це сукупність процедур, необхідних для дослідження й оцінки компонентів системи освіти з метою отримання професійного висновку про її стан і можливості та прогнозування подальшого розвитку	Касьянова О. М. Організаційно-методичні засади експертизи інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону / О. М. Касьянова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: науково-теоретичний збірник. – 2008. - № 16. – с. 87 – 89.
9	Р. Штокманн (R. Stockmann)	Експертиза в освіті – це оцінювання результату, дії, впливу і / або ефективності /рентабельності освітніх та інших процесів, проектів, програм, установ, стратегій тощо, яке має дорадчу функцію на відміну від контролю та акредитації. Науковець вважає, що експертизою називають як власне оцінювання, так й процес, і завдання експертизи полягає в тому, щоб проводити це оцінювання систематично та об’єктивно з метою покращення	Stockmann R. Evaluation: eine Einführung / R. Stockmann, W. Meyer. – Stuttgart, 2009. – 295 S.
10	Х. Діханц (H. Dichanz), Г. Тулодзієскі (G. Tulodiecki)	Освітня експертиза – це не лише усвідомлене, систематизоване критеріально вивірене оцінювання освітнього процесу, але й сукупність способів корегування та покращення його якості на основі цього оцінювання	Dichanz H. Zur Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang mit der Autonomiediskussion / H. Dichanz, G. Tulodiecki // PädF. – 1995. – Heft 2. – S. 71 –– 74

Таблиця 3

Функції експертизи в освіті

№ п/п	Автор	Функції	Джерело
1	Д. Іванов, О. Касьянова	1) аналітична – аналіз ситуації у закладі освіти щодо його соціокультурного оточення на державному, регіональному або муніципальному рівнях; 2) проективна – надання допомоги педагогічному колективу на етапі розроблення задуму інноваційного проекту та способів його реалізації; 3) розвивальна – виявлення потенційних можливостей, проблем, невикористаних ресурсів; 4) оцінна – визначення необхідних результатів та їх значимості як у контексті змін, що відбуваються у певному закладі освіти, так і у межах програм розвитку освіти для прийняття управлінських рішень, а також відповідності параметрів, що аналізують й оцінюють, нормативним і сучасним параметрам та вимогам за системою критеріїв, норм оцінювання й технологією; 5) консультаційна – надання консультативної допомоги учителям та керівникам навчальних закладів у процесі супроводу реалізації проекту, програми; 6) рефлексивна – організація усвідомлення колективом певного освітнього закладу всього перебігу їхньої діяльності, проблем та її результатів під час внутрішньої та зовнішньої експертиз; 7) функція моніторингу – це постійне відстеження експертами перебігу діяльності для визначення відповідності поточного стану справ запланованим; 8) діагностичну, яка спрямована на виявлення стану об’єкта, предмета або явища, причин його відхилень від нормативних, науково-обгрунтованих параметрів, за якими здійснюють їхній аналіз і оцінювання; 9) прогностичну – визначення перспектив розвитку об’єкта (явища, процесу), якого аналізують та оцінюють,	Иванов Д. А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза діяльності навчального закладу : навчально-методичний посібник / О. М. Касьянова. – Х.: Видавнича група «Основа», 2012. – 128 с.

		створення відповідного проекту й визначення шляхів його реалізації у практичній діяльності; 10) захисну, що забезпечує реалізацію інтересів учнів відповідно до їхніх потреб, інтересів, уподобань та потреб суспільства, наявної парадигми освіти, психогігієни, охорони здоров'я	
2	К. Буркард (C. Burkard), Г. Айкенуш (G. Eikenbusch)	1) самоуправління; 2) інструмент самоорганізації; 3) інструмент проектування; 4) інструмент розвитку діяльності освітньої установи; 5) рефлексія професійної поведінки; 6) засіб контролю та аналізу діяльності освітнього закладу; 7) індикатор об'єктивного та суб'єктивного іміджу освітньої організації; 8) основою для прийняття управлінських рішень та розподілу ресурсів	Burkard C. Praxishandbuch Evaluation in der Schule / C. Burkard, G. Eikenbusch. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000. – 208 S.
3	А. Гавриков, М. Певзнер, Дж. Ширенз (J. Sheerens), Х. Акерманн (H. Ackermann)	1) функція керування процесами та організаціями, яка забезпечує оптимізацію управління не тільки окремої школи, а й системи освіти в цілому; 2) функція контролю за процесами та організаціями, яка з'ясовує, в якій мірі характеристики об'єкта, який підлягає експертизі, відповідають встановленим нормам та стандартам; 3) функція стимулювання. Іншими словами, експертиза дає поштовх до реформаційних, інноваційних процесів в системі освіти як на макро-, так й на макрорівні, які сприяють покращенню освітнього простору; 4) функція виправдання витрат, яка з'ясовує ефективність та доцільність витрат засобів та ресурсів, які виділяються на освіту; 5) репрезентативна функція, яка передбачає відкритість результатів експертизи. Згідно цієї функції, школи повинні надати інформацію про своє функціонування зовнішнім сторонам. Ця функція сприяє відкриттю школи та системи освіти в цілому соціуму.	Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2001. – 301 с. Sheerens J. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A SystematicApproach // Jaap Sheerens, Cees Glas, Sally M. Thomas. – Tokyo, 2005.- 460 P. Ackermann H. Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluation von Schule und Unterricht / H. Ackermann // Salzburger Beträge zur Erziehungswissenschaft 5. – 2001. - S. 87–95. – S. 87
4	Р. Штокманн	1) пізнавальна (інформаційна) –під час	Stockmann R. Was ist eine

	(R. Stockmann)	експертизи збирається та оцінюється інформація, яка використовується як основа для прийняття рішення 2) контрольна – під час експертизи визначається, чи всі завдання виконуються та в якій спосіб 3) функція діалогу (навчання) – систематизована, оцінена та підготовлена інформація може використовуватися як основа для діалогу між різними учасниками, під час якого виявляються слабкі та сильні сторони з метою оптимізації. В такий спосіб можна також спільно навчатися 4) легітимація проведених заходів – за допомогою експертизи можна виявити або довести ефективність програми або заходу. Джерела інформації та організації можуть підтвердити , як вони використовували фінансові засоби та що вони досягли своєю програмою або проектом. Таким чином, відбувається легітимація та підтверджується успішність заходу.	gute Evaluation / Reinhard Stockmann. - Saarbrücken: Centrum für Evaluation, 2002. – 22 S. – S. 3–5.

Таблиця 4

Визначення поняття « експерт» та «експерт з освіти»

№ п/п	Автор	Визначення	Джерело
1	Великий тлумачний словник сучасної української мови	Експерт – це компетентна особа, яка запрошується для вирішення спірних питань; фахівець, який робить експертизу	Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.
2	Б. Литвак	Експерт - висококваліфікований фахівець в певній галузі діяльності, який має необхідні знання та досвід, володіє технологіями проведення експертиз, відповідною нормативно-правовою базою та бере участь в проведенні експертизи, а також несе відповідальність за зроблені ним рекомендації, висновки, оцінки	Литвак Б. Г. Экспертные технологии в управлении / Б. Г. Литвак. – М.: Издательство «Дело», 2004. – 398 с.
3	Б. Райзберг, Л. Лозовський, О. Стародубцева	Експерт – це кваліфікований спеціаліст з визначеної галузі, який залучається до дослідження, консультування, вироблення суджень, висновків, пропозицій, проведення експертизи	Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – Москва: ИНФРА-М, 1997. – 496 с.
4	С. Бешелєв, Ф. Гурвіч	Експерт – це дослідник, який володіє експертною методологією і має відповідні здібності	Бешелев С. Д. Экспертные оценки / С. Д.Бєшєлєв, Ф. Г. Гурвіч. – Москва: Наука, 1973. – 160 с.
5	В. Онопрієнко, Л. Рижко	Експерт – це людина, яка за роки навчання і практики навчилась ефективно вирішувати завдання в конкретній предметній галузі	Оноприенко В. И. Экспертная деятельность как феномен культуры / В. И. Оноприенко, Л. В. Рыжко // Наука и наукознавство. – 1994. - № 1-2. – С. 150-156.
6	В. Черепанов	Експерт – це знаюча компетентна особа, яка запрошується у разі спірних чи важких випадків	Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – Москва: Педагогика, 1989. – 152 с.
7	Ю. Сидельников	Експерт – це особа, яка є фахівцем та має практичний досвід й: володіє об'єктивними та повними відомостями про особливості та властивості зовнішнього об'єкта та дає рекомендації відносно кращих варіантів управлінських рішень, які стосуються цього об'єкта; має права та обов'язки та несе відповідальність за своє експертне рішення певними нормативними	Сидельников Ю. В. Теория и организация экспертного прогнозирования / Ю. В. Сидельников. – М. :ИМЭМО АН СССР, 1990.– 195 с.

		документами; залучений до процесу прийняття рішень, виконуючи спеціальну рольову функцію та поставлений перед завданням їхнього наукового обґрунтування; висловлює думки стосовно питання з галузі його спеціальних знань та практичного досвіду, поставлений перед ним якоюсь особою, незалежно від зовнішнього впливу та власної вигоди	
8	С. Перінов	Експерт – це висококваліфікований фахівець в певній галузі, який володіє знаннями та досвідом, отриманими в результаті навчання та практичної діяльності, а також експертними технологіями та який залучається замовником експертизи для консультування, критичного розгляду певних предметів, їх дослідження, винесення обґрунтованих рішень та пропозицій, підготовки висновку з метою ефективного рішення завдань в цій галузі	Перинов С. Б. Подготовка экспертов для региональной системы профессионального образования: автореферат дисс. … канд.пед. наук: 13.00.08 / Перинов Сергей Борисович. – Москва, 2013. – 25 с.
9	О. Боднар	Експерт в освіті – це досвідчений фахівець або педагог, який може об’єктивно оцінити різні компоненти освітньої діяльності, проектувати та прогнозувати її розвиток, оскільки оцінка окремого педагогічного аспекту чи комплексної діяльності закладів освіти важлива лише з точки зору перспективи її розвитку	Боднар О. С. Підготовка експертів з оцінювання діяльності науково-методичних установ і загальноосвітніх навчальних закладів у сфері методичного менеджменту / О. С. Боднар // Науково-методичне і кадрове забезпечення експертного оцінювання діяльності науково-методичних установ і навчальних закладів: тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк за заг. редакцією Н. А. Мельник. – Рівне: РОІППО, 2014. – 118 с.

Таблиця 5

Основні вимоги до експерта з освіти

№ п/п	Автор	Основні характеристики	Джерело
1	М. В. Крулехт, І. В. Тельнюк	1) компетентність; 2) креативність, розвинені творчі здібності, які дозволяють аналізувати проблемні ситуації та знаходити шляхи розв'язання протиріч; 3) відсутність схильності до конформізму, сприйняттю думки більшості; наукова об'єктивність; 4) аналітичність, широта та конструктивність мислення; 5) позитивне ставлення до інновацій, відсутність консерватизму, тобто прагнення дотримуватися обраної позиції.	Крулехт М.В. Экспертные оценки в образовании : учеб. пособие для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. Заведений / М. В.Крулехт, И. В. Тельнюк. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 112 с.
2	С. Д. Бешелєв, Ф. Г. Гурвич	1) креативність – здатність вирішувати творчі завдання, метод вирішення яких повністю або частково невідомий; 2) евристичність - здатність бачити або створювати неочевидні проблеми; 3) інтуїція – здатність робити висновки про досліджуваний об'єкт без усвідомлення шляху руху думки до такого висновку; 4) предикаторність – здатність передбачати або відчувати майбутній стан досліджуваного об'єкта; 5) незалежність – здатність протистояти упередженням і масовим думкам, мати власну точку зору; 6) всебічність – здатність бачити проблему з різних точок зору.	Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. Экспертные оценки / С. Д. Бєшєлєв, Ф. Г. Гурвіч. – Москва: Наука, 1973. – 160 с.
3	С. Л. Братченко	1) критичність та евристичність; 2) комунікативна компетентність; 3) методологічна та методична грамотність; 4) професійна підготовка; 5) практичний досвід	Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко– М. , 1999. – 137 с.
4	П. Г. Євланов, В. А. Кутузов	1) компетентність; 2) креативність; 3) ставлення до експертизи; 4) конформізм і нонконформізм; 5) мотивація; 6) об'єктивність; 7) аналітика і широта мислення; 8) конструктивність мислення;	Евланов П. Г. Экспертные оценки в управлении / П. Г. Евланов, В. А. Кутузов. – М.: Экономика, 1971. – 133 с.

		9) колективізм; 10) самокритичність	
5	Г. Г. Азгальдов, Е. П. Райхман	1) компетентність; 2) зацікавленість у результатах експертизи; 3) діловитість; 4) об'єктивність (неупередженість)	Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г. Г. Азгальдов, Е. П. Райхман. – М.: Экономика, 1982. – 256 с. - с. 144

Таблиця 6

Компетенції експертів з освіти

№п/п	Компетенції	Автор	Джерело
1.	**Ключові:** - здатність до аналізу, організації та планування в галузі управління розвитком системи освіти; - володіння технологіями управління людськими ресурсами; - вміння знаходити і приймати організаційні управлінські рішення; - здатність керувати в кризових ситуаціях; - вміння й готовність формувати команду для вирішення поставлених завдань; - вміння розробляти системи стратегічного, поточного та оперативного контролю; - володіння принципами і сучасними методами управління операціями в різних сферах діяльності. **Загальні:** вміння встановлювати і підтримувати відносини з колегами та підлеглими; особистісні властивості, а саме вміння схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, виділяючи істотні сторони ситуації; схильність до навчання і відкритість новому; вміння виділяти ціле і бачити зв'язки між його частинами; уміння приймати рішення, виходячи з реальних обставин; здатність бути незалежним від соціальних стандартів і від страху оцінки;		Рекомендации по организации, методическому сопровождению и системе оценивания результатов освоения программы обучения специалистов по вопросам развития системы образования Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ, Международный институт менеджмента ЛИНК. — М., 2011. — 37 с. — Режим доступа : http://pandiaweb.ru/text/77/391/77173.php

	здатність йти на виправданий ризик і діяти в критичних ситуаціях; здатність брати на себе відповідальність, зберігаючи присутність волі та духу; здатність покладатися на інших людей і делегувати повноваження. **Спеціалізовані:** володіння сучасними методами діагностики, аналізу і вирішення проблем у галузі розвитку системи освіти, а також методами прийняття рішень та їх реалізації на практиці; вміння систематизувати і узагальнювати інформацію, готувати пропозиції щодо вдосконалення управління розвитком системи освіти; здатність висувати інноваційні ідеї та нестандартні підходи до їх реалізації, а також здатність до кооперації в рамках міждисциплінарних проектів та роботи в суміжних сферах		
2	**Інформаційно-аналітична діяльність:** - володіння основними методами та засобами отримання, зберігання, обробки отриманої інформації; - вміння збирати, обробляти та аналізувати інформацію про фактори зовнішнього та внутрішнього середовища об'єкта діяльності для проведення критичного аналізу проблемної ситуації та пошуку оптимальних варіантів її вирішення; - вміння збирати, обробляти інформацію про оцінку ефективності можливих	І. Д. Чечель	Чечель И. Д. Модель профессиональной компетентности специалиста экспертно-консультационной службы / И. Д. Чечель // Управление образованием: теория и практика. – 2013. - №4. – С. 101-108. Чечель И. Д., Пуденко Т. И., Потемкина Т. В. Консалтинговые услуги в сфере образования: проблемы формирования кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития образования / И. Д Чечель, Т. И. Пуденко, Т. В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика. – М., 2011. - №4. – С.79-90.

	рішень та альтернатів; - вміння представляти (презентувати, візуалізувати, моделювати) актуальну інформацію для прийняття рішень щодо проблем, пов'язаних з розвитком освіти; **Дослідницька діяльність:** - здатність щодо критичного аналізу проблемної ситуації, виявленню симптомів проблеми, труднощів, протиріч, проблемних зон, причинно-наслідкових зв'язків, порівнянню та оцінки різних точок зору, постановці проблем, побудові «дерева проблем» та визначенню пріоритетів щодо їх вирішення; - здатність до критичного аналізу потенційних можливостей та загроз, виокремленню аргументів та обґрунтувань, оцінці альтернатів, розробці рекомендацій та прийняттю оптимальних рішень, адекватних конкретній проблемній ситуації; **Проектувальна діяльність:** - здатність до цілепокладання, тактичного (ситуаційного) і стратегічного проектування процесів розвитку освіти; - володіння методологією та методиками розробки проектів, програм спільної діяльності та планів діяльності; - здатність щодо проектування різних форм взаємодії фахівців і експерта; - вміння розробляти конкретні рекомендації та технологічні карти діяльності;		

	Організаційно-управлінська діяльність: - знання сучасної вітчизняної та зарубіжної теорій менеджменту, оперативного інструментарію сучасного менеджменту; - вміння застосовувати різні теорії менеджменту в якості інструментів для аналізу, постановки та рішення актуальних проблем освіти; - вміння розробляти та реалізовувати стратегії розвитку освіти; - вміння створювати команди, творчі групи; організовувати їхню діяльність для здійснення конкретних проектів; - володіння сучасними технологіями управління персоналом; - володіння методами управління проектами та готовністю до їх реалізації; - володіння техніками мотивування та стимулювання працівників освіти, які здійснюють процеси розвитку; - здатність здійснювати ділове спілкування: публічні виступи, перемовини, проведення нарад, ділове листування, електронні комунікації; **Педагогічна діяльність:** - знання актуальних проблем розвитку освіти; -знання основ андрагогіки; -володіння технологією проектування різних форм спільної діяльності експерта та фахівців системи освіти; - вміння проектувати та проводити різні навчальні, розвиваючі та діагностичні заходи, які базуються на		

	використанні сучасних освітніх технологій та технік роботи експерта з дорослою аудиторією; - здатність до аналізу та проектуванню міжособистісних, групових та між групових комунікацій; - вміння організовувати рефлексію діяльності з розвитку освіти; - вміння організовувати в процесі експертизи, навчання ефективний обмін знань; - здатність здійснювати консультаційний супровід діяльності в галузі освіти в професійно близькому йому середовищі з урахуванням вимог замовника та специфіки проблеми; - здатність здійснювати ефективні консультаційні послуги в ситуаціях індивідуального та групового консультування; - здатність здійснювати експертну діяльність з питань розвитку освіти в професійно близькому проблемному полі; - готувати експертні висновки, які мають такі характеристики, як адресність, обґрунтованість, лаконічність, конструктивність; - здатність здійснювати ефективну взаємодію з іншими експертами при проведенні групової експертизи; -здатність брати участь в розробці програм та проектів розвитку освіти на принципах соціального проектування з урахуванням соціальних та професійних позицій, забезпечувати консультаційну та експертну підтримку процесу проектування;		

	-здатність забезпечувати ефективну особистісну взаємодію з замовниками консультаційних послуг, працівниками систем освіти; - ефективно використовувати інформаційни ресурси та технології при здійсненні консультаційної, експертної та проектувальної діяльності.		
3	**знання теорії та історії експертизи:** знання основних понять та визначень, а саме визначень понять експертиза та експертне дослідження, ознак, видів, цілей, функцій експертизи, завдань експерта, тенденцій розвитку експертизи, теоретичних та методологічних підходів та моделей експертизи, а також стандартів експертизи. **методичні компетенції:** знання основних характеристик емпіричного соціологічного дослідження, а також вміння планувати проведення такого дослідження, збір інформації, статистичні знання, обробку, оцінювання та інтерпретацію даних, а також організацію проектів. **Організаційні та предметні компетенції:** знання щодо організації освітнього процесу, освітньої установи, а також системи освіти в цілому, а також знання правових основ та законів, які стосуються управління в галузі освіти.		Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation: Andorderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. – Meinz, 2013. – 31 S.

	Соціальні та особистісні компетенції: здатність налагоджувати контакт з іншими людьми, здатність слухати та чути, здатність працювати в команді, критичність, емпатію, здатність вирішувати конфлікти, саморефлексію, а також знання етичних принципів.		
4	- вміння формулювати соціальну місію школи на основі осмислення її реалій та уявлень керівника школи про перспективи її розвитку; -володіння експертними методиками: побудови організаційно-освітньої моделі школи; побудови моделі структурної організації школи; аналізу соціокультурного змісту освітньої програми школи; експертизи шкільного середовища; діагностики організаційної культури школи; діагностики відношення до школи; діагностики толерантності суб'єктів освітнього процесу; -вміння статистично обробляти емпіричні дані та будувати моделі основних системних елементів школи; -вміння проводити порівняльний аналіз отриманих моделей, виявляти протиріччя, визначати пріоритети у подоланні даних протиріч; - вміння проектувати нововведення в шкільну організацію; - вміння розробляти програму розвитку школи та керувати творчою групою, яка здійснює таку розробку;	В. А. Ясвін	Ясвин В.А. Подготовка экспертов-консультантов в области организационного развития образовательных учреждений / В. А. Ясвин // Научный журнал «Вестник Московского городского педагогического университета». – Серия «Педагогика и психология». – 2012. - №2. – с. 21-30.

	- вміння консультувати керівників та колектив за підсумками експертизи; - вміння проводити моніторинг якості освіти в школі (в гуманітарному вимірі); -вміння рефлексувати ефективність інновацій на основі моніторингу та здійснювати необхідну корекцію програми розвитку школи; -бути носієм та популяризатором гуманістичних цінностей та пріоритетів в шкільній освіті; - мати системне мислення – тобто розглядати окремі прояви, «дрібниці» та «деталі» як прояв системних процесів, які проходять в шкільній організації; -мати експертне мислення – розглядати шкільну реальність «відстороненим поглядом», бути «людиною з іншого міста», залишаючись включеним в шкільне життя та зацікавленим в успіхах кожного суб'єкта освітнього процесу; - мати проектне мислення – кожну проблему вміти перетворити в комплекс організаційно-управлінських завдань і в покроковий шлях виконання цих завдань; - усвідомлення своєї професійної місії – служити інтересам розвитку даної школи в гуманітарному плані та відповідно відстоювати інтереси кожного суб'єкта освітнього процесу в даній школі.		

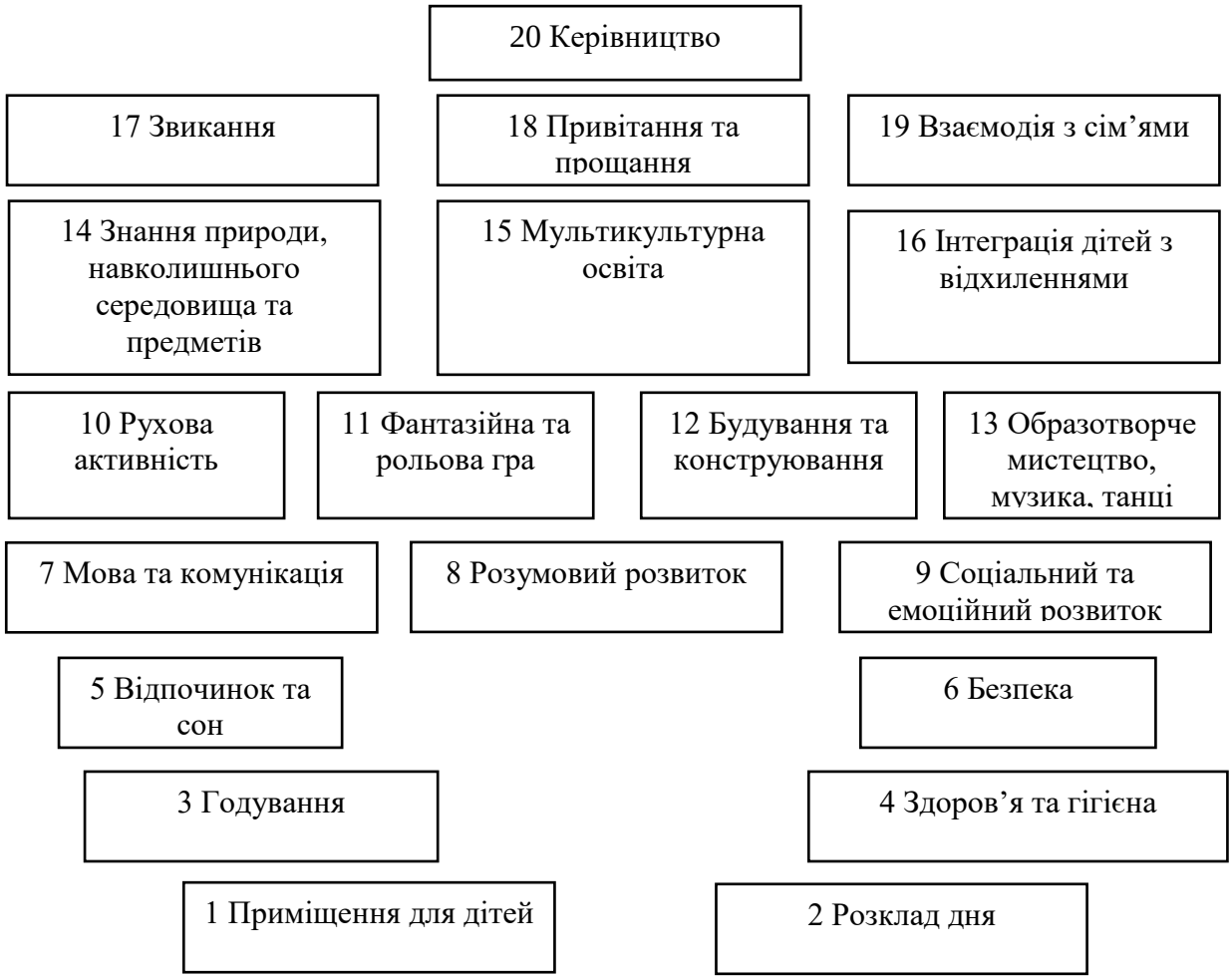

Рис. 1 Елементи моделі параметрів якості освітнього середовища дошкільного закладу освіти

Джерело: Tietze W. Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog / W. Tietze, S. Viernickel, I. Dittrich. – 2007. – Berlin:Cornelsen. – 280 S.

Таблиця 7

Типологія експертизи в галузі загальної середньої освіти німецькомовних країн ЄС

Параметр	Предмет, об'єкт	Учасники, процедура	Мета, використання
Окрема школа	Окремі шкільні процеси та проекти розвитку, частково загальний огляд організації та менеджменту («внутрішня експертиза»)	Керівництво школи, педагогічний колектив та учні Прості методи, невеликий ступінь текстуалізіції	Забезпечення якості та легітимізація у шкільному товаристві і по відношенню до наглядової інстанції
	Менеджмент і організація окремої школи, освітній процес (стандартизація тем) («Інспекція»)	Група інспекторів / експертів, як правило за дорученням органів управління освітою Стандартна процедура, яка включає спостереження за заняттям, інтерв'ю, опитування та аналіз документів	Забезпечення якості та, як правило, легімітизація в шкільному товаристві по відношенню до наглядової інстанції
	Досягнення освітніх цілей на певному етапі навчання на основі стандартів («Тестування»)	Розробка завдань та підготовка даних за дорученням органів управління освітою Тестування Частково опитування учнів та персоналу школи	Представлення результатів школи Контроль успішності Розвиток освітнього процесу Порівняння
Елемент системи / захід	Сегмент системи (наприклад, шкільний експеримент або форма школи) Інновації, наприклад, інклюзія, нові навчальні плани («Експертиза заходу»)	Експерти за дорученням органів управління освітою Широкий спектр методів	Захист проекту реформи Легітимізація в політичному контексті та в суспільстві Науково обгрунтовані висновки
Система	Менеджмент і організація школи, освітнього процесу («системна інспекція»)	Група інспекторів / зовнішніх експертів за дорученням органів управління освітою Стандартна процедура, яка включає спостереження за заняттям, інтерв'ю, опитування та аналіз документів	Синтез окремих даних з метою легітимізації та управління на рівні системи
	Досягнення освітніх цілей на певному етапі навчання на основі стандартів («Тестування» – національні та на рівні федеральних земель)	Розробка завдань та підготовка даних за дорученням органів управління освітою Тестування Частково опитування учнів та персоналу школи	Контроль успішності Управління за допомогою розробки навчальних планів, підвищення кваліфікації вчителів, порівняння елементів системи
	Досягення загальних компетенцій («Міжнародні порівняльні дослідження»)	Міжнародні консорціуми (PISA, IEA та ін.) Національні освітні установи Тестування Частково опитування учнів та персоналу школи	Легітимізація в суспільстві Науково обгрунтовані висновки

Табл. 8

Критерії оцінки та джерела отримання інформації, які використовуються в рейтингу CHE

№ п/п	Найменування критерія оцінки	Джерело отримання інформації
Загальні оцінки		
1.	Репутація в галузі науки та досліджень	Оцінка професорів інших внз
2.	Ситуація в сфері навчання в цілому	Оцінка студентів
3.	Підготовка до професійної діяльності в цілому	Оцінка випускників
Навчання та освітній процес		
4.	Структура та організація освітнього процесу	Оцінка випускників
5.	Консультування та підтримка викладачів і адміністрації	Оцінка випускників
6.	Консультування та підтримка викладачів і адміністрації	Оцінка студентів
7.	Широта спектру пропозиції освітніх програм	Оцінка випускників
8.	Інтерактивність навчання	Оцінка студентів
9.	Залучення до оцінювання якості освітнього процесу	Оцінка студентів
10.	Відносини в студентському середовищі	Оцінка студентів
11.	Пропозиція освітніх програм	Оцінка студентів
12.	Доступність викладення навчального матеріалу	Оцінка студентів
13.	Орієнтація на наукові дослідження	Оцінка студентів
Матеріально-технічне забезпечення		
14.	Оснащення бібліотеки	Оцінка студентів
15.	IT-інфраструктура	Оцінка студентів
16.	Оснащення аудиторій	Оцінка студентів
Інтернаціоналізація навчання		
17.	Інтернаціоналізація навчання	Кількісні дані, представлені внз
18.	Інтернаціоналізація магістерських програм	Кількісні дані, представлені внз
19.	Підтримка іноземних студентів	Оцінка студентів
Наука та дослідження		
20.	Осяг фінансування дослідницьких проектів розрахунку на одного дослідника	Кількісні дані, представлені внз
21.	Публікації та видання за кордоном	Кількісні дані, представлені внз
22.	Кількість захистів дисертацій в розрахунку на одного професора	Кількісні дані, представлені внз
23.	Загальна кількість публікацій в розрахунку на одного дослідника	Кількісні дані, представлені внз
Ринок праці та професійна орієнтація навчання		
24.	Відповідність випускників бакалавріату вимогам роботодавців	Кількісні дані, представлені внз
25.	Орієнтація на отримання професійних навичок	Оцінка студентів
26.	Дидактичне викладання навчального матеріалу	Оцінка випускників
27.	Узгодженість навчального процесу з науковими дослідженнями	Оцінка випускників
28.	Розвиток підприємницького мислення	Оцінка випускників
29.	Міждисциплінарні зв’язки в межах освітніх програм	Оцінка випускників
30.	Відповідність випускників магістерських програм вимогам роботодавців	Кількісні дані, представлені внз

31.	Рівень розвитку основних професійних компетенцій	Оцінка випускників
32.	Розвиток дослідницьких компетенцій	Оцінка випускників
33.	Навчання здатності вирішувати поставлені завдання	Оцінка випускників
34.	Отримання основних професійних кваліфікацій	Оцінка випускників
35.	Розвиток здатності працювати в команді	Оцінка випускників
36.	Формування здатності до трансферту знань	Оцінка випускників
37.	Розвиток здатності до самоосвіти / самостійної роботи	Оцінка випускників
Місце навчання та внз		
38.	Вартість винайманого житла в населеному пункті, я якому знаходиться внз	Кількісні дані, представлені внз
39.	Кількість студентів у внз	Кількісні дані, представлені внз

Джерело: CHE (Centrum für Hochschulentwicklung)

ДОДАТОК Б

Організаційно-методичні засади підготовки експертів з освіти у німецькомовних країнах ЄС

Таблиця 9

Організаційні засади підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу

№ п/п	Країна	Назва освітньої установи	Назва освітньої програми	Кількість кредитів	Кількість годин			Кількість модулів	Кількість семестрів	Передумови	Наявність практики	Магістерська або сертифікаційна робота
					Разом	Аудит.	Самост.					
1	Німеччина	Вільний університет м. Берлін	Розвиток школи та забезпечення якості	60	1800	330 (18%)	1470 (82%)	5	2	Базова вища освіта; досвід роботи в галузі освіти не менше 1 року	_	Магістерська робота
2	Німеччина	Педагогічний інститут м. Фрайбург	Розвиток освітнього процесу та школи	60	1800	240 (13%)	1560 (87%)	4	4	Вища освіта; щонайменше два роки професійного досвіду після складання другого державного іспиту	_	Магістерська робота
3	Німеччина	Тюбінгенський університет	Дослідження та розвиток школи	120	3600	540 (15%)	3060 (85%)	9	4	Базова вища освіта з педагогіки або перший / другий державний іспити	_	Магістерська робота
4	Німеччина Австрія Швейцарія	Педагогічні інститути м. Вайнгартен, м. Форарльберг м. Санкт-Галлен м. Шаффгаузен м. Тургау	Розвиток школи	90	2700	450 (16,8%)	2244 (83,2%)	8	4	базова вища освіта з педагогіки або перший / другий державний іспит; досвід роботи в галузі освіти не менше 3 років	+	Магістерська робота
5	Німеччина	Університет м. Кассель	Емпіричні дослідження освіти	120	3600	540 (14%)	3060 (86%)	6	4	базова вища освіта з педагогіки, соціальної педагогіки або соціальної роботи, психології або з інших суспільних наук; знання статистики на рівні «Статистика I»	+	Магістерська робота
6	Німеччина	Університет Отто	Емпіричні	120	3600	Немає даних	Немає	4	4	базова вища освіта	-	Магістерська

		Фрідріха м. Бамберг	дослідження освіти				даних			з психології, педагогіки, соціології або іншої спорідненої дисципліни		робота
7	Німеччина	Рейнсько-Вестфальський технічний університет м. Ахен	Емпіричні дослідження освіти	120	3600	Немає даних	Немає даних	9	4	базова вища освіта, під час якої слухачі отримали знання в таких сферах: когнитивні, мотиваційні, емоційні та контекстуальні фактори навчання людини (6 кредитів); основи педагогіки (3 кредити); основи дидактики та медіаосвіти (3 кредити), а також пройшли педагогічну практику (10 кредитів)	+	Магістерська робота
8	Німеччина	Мережа «Дидактика вищої школифедеральної землі Північний Рейн-Вестфалія»	Дидактика вищої школи	6 - 8	200 - 240	Немає даних	Немає даних	3	Немає даних	Викладання у вищому навчальному закладі	-	Портфоліо
9	Австрія	Педагогічна вища школа м. Відень	Дидактика вищої школи	60	1800	300 (17%)	1500 (83%)	12	4	Викладання у вищому навчальному закладі	-	Сертифікаційна робота

Таблиця. 10

Кваліфікаційні цілі та зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу

№ п/п	Країна	Назва освітньої установи	Назва освітньої програми	Кваліфікаційні цілі		Зміст
				Знають	Вміють	
1	Німеччина	Вільний університет м. Берлін	Розвиток школи та забезпечення якості	-основні теорії менеджменту організації; -правові основи розвитку персоналу та організації загальноосвітнього закладу; -різні концепції менеджменту забезпечення якості й проектів; -процедуру розробки моделей та програм загальноосвітнього закладу; -функції внутрішньої та зовнішньої експертизи загальноосвітнього закладу та забезпечення якості на різних рівнях системи освіти; -різноманітні аспекти при плануванні та реалізації експертизи; -стандарти експертизи та основну методичну й дослідницьку термінологію; -емпіричні методи збору інформації; -інструменти та процедури діагностики освітнього процесу; -підходи щодо експертизи освітнього процесу та професійного навчання вчителів.	-критично аналізувати теорії менеджменту організації; -застосовувати концепції менеджменту забезпечення якості й проектів в різних предметних сферах розвитку загальноосвітнього закладу; -аналізувати специфіку внутрішньої та зовнішньої експертизи школи та забезпечення якості; -застосовувати стандарти експертизи та основну методичну та дослідницьку термінологію в конкретних дослідженнях; -формулювати питання експертизи та виводити індикатори на основі цілей загальноосвітнього закладу; -розробляти процедури збору інформації та оцінювати кількісні та якісні дані за допомогою відповідних програм; -оцінювати якість освітнього процесу на основі наукових теорій та результатів; -оцінювати та вибирати, а також застосовувати інструменти та процедури діагностики освітнього процесу в межах конкретного проекту розвитку; -планувати, проводити та аналізувати проекти розвитку освітнього процесу в контексті конкретного загальноосвітнього закладу; -планувати та реалізувати проект експертизи загальноосвітнього закладу: з'ясувати замовлення, вивести індикатори, з'ясувати та уніфікувати цілі, а також застосувати їх при розробці експертизи; -розробити відповідні інструменти, провести пошук, спланувати та реалізувати збір даних,; -вибрати, розробити та запровадити конкретний інструмент або конкретний метод менеджменту персоналом.	-теоретичні підходи та методи менеджменту й розвитку основних напрямів діяльності освітньої установи; -основні концепції, стандарти, процедури та основні поняття експертного дослідження та забезпечення якості; -дедуктивна та індуктивна статистики, а також інтерпретація результатів стандартизованих тестів успішності; -основні методи збору даних; -основні концепції та результати дослідження освітнього процесу та діяльності вчителів; -моделі професійного розвитку та навчання; -методи та основні компетенції розвитку освітнього процесу; -етапи проекту експертизи згідно планування проекту експертизи конкретного загальноосвітнього закладу: -з'ясування завдання, формулювання та уточнення індикаторів, планування, реалізація та аналіз проекту експертизи; -концепція та методи реалізації проекту в сфері управління персоналом в контексті окремого загальноосвітнього закладу.
2	Німеччина	Педагогічний інститут	Розвиток освітнього процесу	-наукові теорії дидактики індивідуального та спільного навчання або інклюзивної педагогіки;	-аналізувати професійну діяльність вчителів на занятті в контексті процесів розвитку	-результати емпіричних досліджень щодо інклюзивних шкіл, основні питання освіти

		м. Фрайбург	та школи	-актуальні теорії та методи менеджменту організації або менеджменту внесення змін в контексті загальноосвітнього закладу та освітнього процесу, зокрема розвитку якості та персоналу; -професійні та орієнтовані на співробітництво стратегії розвитку загальноосвітнього закладу та освітнього процесу в школах; -теоретичні основи конструктивістського підходу навчання; - емпіричні методи дослідження та експертизи з метою аналізу та оцінки освітніх процесів окремих осіб, груп та установ.	загальноосвітнього закладу та рамкових умов системи освіти з різних наукових підходів; -використовувати актуальні результати досліджень в інтегрованих шкільних системах, в педагогіці школи повного дня та для досліджень освітнього процесу в своїй професійній діяльності з метою планування, розробки, експертизи та аналізу; -планувати реалізацію стратегій розвитку загальноосвітнього закладу та освітнього процесу; -розробляти проекти щодо розвитку освітнього процесу й загальноосвітнього закладу та цілеспрямовано його реалізовувати і оцінювати у згоді із учасниками; -керувати, підтримувати, консультувати окремих осіб, групи та інституції при розробці, плануванні, реалізації, експертизі та оптимізації освітніх процесів та супроводжувати процеси змін; -брати до уваги теоретичні основи конструктивістського підходу навчання в процесі викладання та навчання й плануванні освітнього середовища; -критично аналізувати, імплементувати та оцінювати дидактичні концепції диференціації всередині групи учнів, педагогічної діагностики та самостійного навчання в процесі розвитку освітнього середовища та загальноосвітнього закладу; -упорядковувати та критично оцінювати результати емпіричних досліджень освіти з точки зору їхньої методичної якості та змісту; -системно оцінювати якість результатів роботи установ та обговорювати результати оцінки; -виводити на основі існуючих результатів досліджень нові питання щодо розвитку освітнього процесу та загальноосвітнього закладу; переводити їх в оформлення дослідження та реалізовувати дослідницькі проекти; -продуктивно співпрацювати у команді з особами з різних сфер шкільної системи; -розпізнавати та професійно й предметно вирішувати виникаючі конфлікти в процесі розвитку загальноосвітнього закладу та освітнього процесу; -вміння орієнтуватися на зміни й різні ситуації та активно брати участь у їх формуванні;	та теорії школи з огляду на їхнє значення можливості застосування на практиці; - розробка завдань для індивідуального та спільного навчання; - відповідні теорії та результати емпіричних досліджень в сфері менеджменту змін в організації; - теоретичні та методологічні основи практичного дослідження процесів розвитку освітнього процесу та загальноосвітнього закладу.

					-вміння самостійно засвоювати актуальні знання та компетенції, необхідні для розвитку освітнього процесу та загальноосвітнього закладу.	
3	Німеччина	Тюбінгенський університет	Дослідження та розвиток школи	-основні поняття та аспекти шкільної педагогіки; -освітні теорії, а також основні поняття та аспекти міжнародної порівняльної педагогіки; -основні аспекти, методи та результати дослідження освітнього процесу; -теорії, концепції та результати якості й розвитку загальноосвітнього закладу; -концепції поводження з різноманітністю на середньому рівні; -важливі розробки в галузі освіти; -системи освіти в міжнародному порівнянні; -концепції управління в системах освіти; -науково-теоретичні та дослідницькі, а також методичні основи; -якісні та кількісні методи збору та аналізу даних; -основні питання та окремі проблеми різних дисциплін педагогіки; -теорії, дослідження та діяльності щодо консультування в шкільному та позашкільному контексті; -деякі концепції індивідуального консультування, посередництва та контролю в галузі розвитку загальноосвітнього закладу; -теорії та дослідження в галузі менеджменту загальноосвітнім закладом.	-описувати та аналізувати на прикладах проблеми на мікро-, середньому та макрорівнях освітньої системи; -описувати та аналізувати питання якості освітнього процесу; -упорядковувати концепції та методи заняття відповідно до цілей, ситуацій та адресантів; -системно спостерігати, описувати, аналізувати та оцінювати послідовність заняття за допомогою відповідного методу; -диференційовано описувати та аналізувати концепції та наслідки розвитку загальноосвітнього закладу, які ґрунтується на даних; -аналізувати спротив проти інновацій та розробити заходи щодо його усунення; -розуміти методи та результати педагогічних досліджень на макрорівні; -запроваджувати реформи школи та аналізувати їх, виходячи з теоретичних та емпіричних перспектив; -розуміти взаємну важливість професійності вчителів для мікро-, середнього та макрорівнів; -використовувати перспективи управління для опису, аналізу та оцінки розвитку; -реалізувати проект дослідження самостійно або у співробітництві, а також надати свою дослідницьку роботу для обговорення та використовувати зворотній зв’язок с експертами; -складати звіт про дослідження дотримуючись стандартів, які є специфічними для дисципліни; -аналізувати результати та рамки власного наукового дослідження; -усвідомлювати етичну відповідальність дослідника та спрямовувати свою дослідницьку роботу згідно суворих етичних норм; -розробляти критерії якості для процесу консультування відповідно до ситуації та адресанта; -описувати, аналізувати та оцінювати консультаційні бесіди з теоретичної точки зору; -критично аналізувати поведінку керівництва	-основні поняття та проблеми шкільної педагогіки; -структури, процеси та ефективність шкільної системи; теорія та якість загальноосвітнього закладу; -дослідження та розвиток загальноосвітнього закладу та освітнього процесу; -аспекти професіоналізації вчителя; -основні питання міжнародної порівняльної педагогіки; - якість та розвиток освітнього процесу; -цілі, методи та результати дослідження освітнього процесу; -концепції та методи освітнього процесу; форми зворотнього зв’язку під час освітнього процесу; -якість загальноосвітнього закладу; - теорії та концепції розвитку загальноосвітнього закладу; -методи, потенціал та проблеми внутрішньої та зовнішньої експертиз; -менеджмент внесення змін, інновації та супротив; - розвиток системи освіти; -успіх освіти та соціальна нерівність; -реформи школи; -управління освітою; -науково-теоретичні основи емпіричних методів дослідження; -огляд емпіричних методів дослідження освіти та соціальних досліджень; -основні якісні та кількісні методи збору та аналізу даних; -розробка концепції та структурування проекту дослідження; -збір, підготовка, оцінювання та презентація даних; -структура звіту про дослідження; -стандарти наукових робіт; -презентація та обговорення проекту дослідження; -етичні питання в науці та дослідження; -основні концепції консультування, індивідуального консультування, посередництва та контролю; - цілі та методи консультування;

					з огляду на теоретичне розуміння та емпіричні результати; -планувати, керувати, супроводжувати процеси змін в системі школи відповідно ситуації, контексту та адресанта; -сприймати різні потреби та перспективи окремих діючих осіб та розуміти значення та участь й співробітництво у школах; -розробити, реалізувати, задокументувати, проаналізувати та оцінити дослідницький проект на основі актуального стану теорії та досліджень самостійно та у співробітництві; -презентувати дослідницьку роботу, брати до уваги запити предметно та диференційовано й інтегрувати відповіді в свою подальшу роботу.	-особливі питання та проблеми консультування в контексті загальноосвітнього закладу; -управління, менеджмент та розвиток організації та персоналу; -стратегії та складності при інноваціях та їх імплементації; -цінності та норми, а також розвиток шкільної культури;
4	Німеччина Австрія Швейцарія	Педагогічні інститути м. Вайнгартен, м. Форарльберг м. Санкт-Галлен м. Шаффгаузен м. Тургау	Розвиток школи	-важливі процеси роботи над програмою загальноосвітнього закладу та розвитком якості; -методи конфліктного менеджменту; -різні системи освіти та механізми управління ними; -процеси, механізми та методи проектного менеджменту; -знання щодо менеджменту персоналом; -різні види експертиз та вимоги до наукової експертизи; -методи вимірювання успішності; -параметри та критерії якості осітнього процесу та загальноосвітнього закладу; -інструменти спостереження за освітніми процесами; -методичні та дидактичні концепції, які служать розвитку освітнього процесу; -знають методи раціонального використання дидактичних підходів та форм оцінки; -деякі інструменти підтримки освітнього процесу; -свої можливості як консультанта.	-представити своє розуміння підходів щодо теорії школи, а також моделей розвитку загальноосвітнього закладу та вносити на розгляд в навчальні дискусії; -аналізувати приклади ситуацій з огляду на теоретичні моделі; -розуміти механізми управління загальноосвітнім закладом на різних рівнях освітньої системи та використовувати їх в процесі розвитку; -аналізувати, супроводжувати та планувати процеси розвитку; -аналізувати параметри та критерії якості загальноосвітнього закладу та основні елементи шкільного менеджменту; -аналізувати конфлікти в процесі розвитку на основі відповідної концепції; -застосовувати методи конфліктного менеджменту відповідно до конфліктної ситуації; -розуміти та аналізувати розвиток освітніх установ; -описувати принципи керування та переносити в свою сферу діяльності; -враховувати гендерні підходи в питаннях керівництва; -ініціювати й супроводжувати відповідні проекти; -ефективно презентувати пропозиції та заклади освіти назовні; -залучати спонсорські засоби для освітніх проектів; -планувати, реалізовувати та обгрунтовувати заходи щодо розвитку персоналу; -розробляти та оцінювати пропозиції	-основні поняття розвитку загальноосвітнього закладу та їх взаємозв'язок; -особистий досвід у процесі розвитку загальноосвітнього закладу; -основні поняття теорії школи (включаючи історичний вимір); -окремі моделі та теорії розвитку загальноосвітнього закладу; -процеси, можливості та проблеми розвитку загальноосвітнього закладу на окремих прикладах; -управління загальноосвітнім закладом за допомогою освітньої політики та моніторингу; -структура й управління освітніми системами в міжнародній порівняльній перспективі; -моделі організації; освітні установи з організаційно-педагогічної перспективи; основи розвитку організації; -основні положення, форми та концепції керування в освітніх установах; методи керування; -основні принципи та методи управління проектами; -цілі та шляхи публічної роботи; -поняття розвитку персоналу; концепції підвищення кваліфікації персоналу в освітніх установах, зокрема вчителів; -методи управління персоналом; -дискусії про цінність та норми в освіті на основі актуальних та порівняльних підходів; -ефективний пошук даних;

					кваліфікацій та підвищення кваліфікації; -розробляти та виконувати наукові роботи, -складати простий проект дослідження; -відповідно презентувати дані описової статистики; -проводити вибіркові порівняння; - критично оцінювати наукові дослідження; -запроваджувати емпіричні методи дослідження в практику; -скласти простий проект дослідження якості; -пов'язувати якісний та кількісний методи, а також оцінювати якісні показники за допомогою аналізу якості змісту; -критично оцінювати результати якісного дослідження; -критично аналізувати генерування знань в експертизу, процеси оцінки за допомогою експертизи та функції експертизи в системі освіти; -враховувати результати експертизи в контексті розвитку школи та прийняття рішень в галузі освітньої політики; -розробити відповідний проект експертизи з в галузі освіти, а також виконати пропозицію експертизи з розрахунком витрат; -розробляти анкети для оцінювання; -статистично аналізувати дані та інтерпретувати результати; -розробляти, реалізовувати, аналізувати та інтерпретувати інтерв'ю з окремими особами та групами; -запроваджувати, аналізувати та інтерпретувати спостереження на занятті; -консультувати та супроводжувати установи щодо самоекспертизи; -консультувати установи на основі експертизи в процесі розвитку школи та якості; -розуміти концепції розвитку освітнього процесу у історичному та системному контексті; -включати актуальну інформацію з міждисциплінарних навчальних досліджень в їх розумінні для подальшого розвитку освітнього процесу, а також розуміти, використовуючи приклади ситуацій, різні шляхи, якими можуть йти школи та її учасники; -аналізувати на основі педагогіки реформ розвиток в сучасних та успішних школах; -на прикладах діагностувати стан навчання і сприяти індивідуальним здібностям;	-коректне опрацювання даних; -концепція наукової роботи; -кількісні методи оцінювання: шкалювання, критерії оцінки, дескриптивна статистика, дисперсія, розподіл, індуктивна статистика, похибки математичної статистики, довірчий інтервал тощо; -якісні методи оцінювання: метод підготовки даних; -аналіз якості змісту; -індуктивне та дедуктивне утворення категорій; -кодування; -презентація результатів; -інтерпретація; -критерії якісного дослідження; -види експертизи, її шанси та ризики; -функції експертизи, критичні заперечення; -критерії та стандарти експертизи; - розробка проекту експертизи; -планування експертизи; -методи вимірювання успішності; -кількісні методи: анкети; -якісні методи: інтерв'ю та спостереження за заняттям; -консультування організацій щодо само експертизи та внутрішньої експертизи; -консультування організацій щодо планування заходів на основі експертизи та забезпечення якості; -ключові моменти в «новій» культурі організації та навчання; -маркери якості в «професійному навчальному товаристві»; -модель «якісної школи та заняття»; -теорія навчання та нейропсихологія; -дискусія з прикладами ситуацій на основі набутих знань з питань розвитку овітнього процесу; -історичний екскурс: від педагогіки реформ до моделей та реорганізації школи й заняття на сучасному етапі; -концепції «Викладання, навчання та оцінювання», орієнтованої на компетенції; -основи консультування; -сфери та завдання консультування та індивідуального консультування; -моделі ведення бесіди, наприклад соціо-конструктивістська модель ведення бесіди В. Н. Ісаака (1999);

					-займати позицію консультанта та ефективно її використовувати; -свідомо та цілеспрямовано спілкуватися у професійному середовищі; -відповідно структурувати, реалізовувати та аналізувати різні ситуації бесіди; -ефективно вести засідання; -спроектувати та проаналізувати ситуацію бесіди; -застосовувати форми колегіального консультування та контролю; -розробляти бесіди індивідуальних консультантів, які орієнтовані на вирішення проблем; -документувати, аналізувати свій досвід та знання, отримані під час практики в портфоліо; -планувати, реалізовувати та оцінювати дослідницькі та експертні проекти відповідними методами, способами та інструментами; -досліджувати наукове питання науковими методами та техніками.	-ознаки ефективних засідань (рамкові умови, функціональні аспекти, керівництво, забезпечення результату); -методи ведення засідань, робота з цифровою записувальною технікою; -модель та програма загальноосвітнього закладу; -моделі забезпечення та розвитку якості; - методи аналізу конфліктів; -методи управління конфліктами; -приклади конкретних ситуацій та проекти розвитку загальноосвітніх закладів; -моделі колегіального консультування та контролю; -функції та підходи консультування організації; -можливості посередництва; -методи та інструменти підтримки освітнього процесу; -документування та рефлексія діяльності та досвіду; -використання наукових методів, а також планування, виконання, оцінювання та інтерпретацію емпіричних досліджень.
5	Німеччина	Університет м. Кассель	Емпіричні дослідження освіти	-політичні та структурні рамкові умови процесів реформування сучасної освіти; -основні структури, функції системи освіти, а також осіб, задіяних до неї; -теорії та концепції освіти, виховання та соціалізації; -стан досліджень освітнього процесу та загальноосвітнього закладу; -різні дидактичні моделі, а також їх диференційованої оцінки; знання досліджень, які базуються на спостереженнях та опитуваннях як засобах отримання даних в процесі досліджень загальноосвітнього закладу та освітнього процесу; -неформальні сфери освіти (родина, соціальні мережі, групи однолітків), а також педагогіки дитинства, соціальної роботи та освіти молоді й дорослих; -вплив освіти в неформальній сфері на тривалість життя; -знання досліджень процесів в сфері неформальної освіти; -якісні та кількісні методи дослідження та області	-визначати можливості емпіричних досліджень в галузі освіти; -виокремлювати педагогічні проблеми, розуміти їх в історичному контексті та диференціювати теоретичні підходи; -критично порівнювати освітні та педагогічні концепції; -аналізувати та оцінювати вплив на навчання когнітивних, мотиваційних, соціальних, емоційних факторів, використовуючи теоретичні моделі та результати емпіричних досліджень; -відчувати та використовувати значення аспекту відносин в шкільних ситуаціях; -аналізувати взаємодію неформальної та формальної сфер освіти; -визначати можливості неформальної сфери освіти; -досліджувати процеси в сфері неформальної освіти; -застосовувати якісні та кількісні методи оцінювання;	-порівняльний аналіз окремих теорій або концепцій; -системи управління освітою; -процеси реформування сучасної освіти; -історія та функції навчальних планів та засобів навчання, а також теорії, соціології та історії науки; -результати та методи дослідження якості освітнього процесу та загальноосвітнього закладу; -дидактичні моделі та детермінанти успішності загальноосвітнього закладу; - соціальні, емоційні аспекти викладання та навчання; -професійність вчителів та експертиза загальноосвітнього закладу й освітнього процесу; -освітні процеси, а також процеси взаємодії в неформальних ситуаціях та педагогічних сферах діяльності; -різні біографії освіти та «шляхи навчання» в різних життєвих світах та життєвих

				їх застосування; -якісні та кількісні методи оцінювання; -методи інферентної статистики для перевірки статистичних гіпотез; -основні принципи статистичного тестування, а також основні методи тестування для перевірки гіпотез взаємозв'язків та відмінностей відповідно до класичної теорії тестування; -регресивний, варіативний, коваріативний, експлоративний аналіз.	-оцінювати інформативність дослідження; -використовувати різні види аналізу факторів; -на практиці використовувати техніки емпіричного дослідження; -перетворювати педагогічні питання в конкретне дослідження; -самостійно за допомогою наукових методів опрацювати обрану тему та обговорювати її під час наукової дискусії.	ситуаціях; -структурні та формальні рамкові умови неформальних сфер освіти та педагогічних сфер діяльності; - освітні процеси в групах, життєвих світах та спільнотах, фахові та професійні ресурси в неформальних місцях та ситуаціях освіти, а також основа соціальної нерівності через освітні процеси в неформальних сферах; -емірічні дослідження процесів неформальної освіти; оформлення досліджень; методи опитування; структури анкет; метод інтерв'ю; форми спостереження; аналіз відеозаписів; комбінація якісних та кількісних методів; -аналіз змісту, який базується на теорії, етнографії, -дослідження окремих ситуацій; -методи інтерпретації результатів дослідження, а також статистики; -опрацювання наукового питання; використання та рефлексія окремих наукових методів; системне представлення результатів дослідження, а також рефлексія власних наукових результатів.
6	Німеччина	Університет Отто Фрідріха м. Бамберг	Емпіричні дослідження освіти	-окремі статистичні моделі емпіричних досліджень в галузі освіти; - базові та поглиблені знання в сфері пізнання, освіти та розвитку як основ діагностики, стимулювання та дидактики; -теоретичні інструменти соціологічного аналізу та методи, які використовують для опису та пояснення нерівності при отриманні освіти.	-розуміти та описувати основні форми педагогічної діяльності (наприклад, заняття, виховання, консультування, психосоціальна діагностика, експертиза); -розуміти дослідницькі роботи з емпіричних досліджень в галузі освіти в контексті їх методів, змісту та висновків; -називати, класифікувати, описувати, протиставляти теоретичні та методичні основи емпіричних досліджень в галузі освіти, освіти дорослих, загальної педагогіки, шкільної та соціальної педагогіки; -аналізувати інші явища, розробки та теорії освіти й виховання в їх історичному контексті; -системно та диференційовано дискутувати щодо теорій педагогіки та досліджень освіти; -представити, критично аналізувати та критично оцінювати окремі педагогічні проблеми згідно практичних висновків; -опрацьовувати та аналізувати теоретичні або практичні питання за допомогою наукових методів з використанням отриманих знань; -можуть використовувати окремі статистичні моделі емпіричних досліджень в галузі	-норми та цілі виховання / педагогічна антропологія; -основи та теоретичні підходи щодо педагогічної діяльності; - історія та теорія виховання й освіти; -введення в елементарну, сімейну, соціальну педагогіку, а також основи соціальної педагогіки; -методи емпіричних методів досліджень в освіті; розробка анкет; статистичні моделі психології; економетрія; аналіз ситуацій; метод вибіркового спостереження; статистичний аналіз з відсутніми даними; аналіз панельних даних; -психологічні основи педагогічної діяльності; -когнитивність, освіта та розвиток; -педагогічна психологія; -психологія розвитку; -теорії та результати нерівності в освіті; -міграція та освіта, а також повернення до навчання.

					освіти; -пояснити питання нерівності й результат за допомогою соціологічних теорій;	
7	Німеччина	Рейнсько-Вестфальський технічний університет м. Ахен (Rhein-Westfälische technische Universität Aachen)	Емпіричні дослідження освіти (Empirische Bildungsforschung)		- досліджувати, проводити експертизу та оцінювати освітні явища; -застосовувати нові медіа та програмне забезпечення в контексті досліджень; -самостійно або в команді встановлювати складні теоретичні взаємозв'язки та використовувати їх в емпіричних дослідженнях; -розробити концепцію, реалізувати та оцінити експертизу й дослідницькі проекти, а також презентувати та опублікувати їх результати;	-методи наукової роботи в межах емпіричних досліджень освіти; -стратегії ідентифікації та межі емпіричних питань або тем, а також методи наукового письма та аргументації; -мовні та медійні засоби презентації результатів у формі доповідей та постерних презентацій; - равові основи захисту даних на рівні федеральних земель та країни в цілому; -правові основи при зборі, збереженні та обробці даних в межах проектів емпіричних досліджень освіти; -генезис, предмет, а також різні підходи щодо кількісних методів емпіричних досліджень; -кількісні методи збору та аналізу даних в процесі досліджень в галузі освіти; -інструменти емпіричного дослідження освіти; -статистичні методи (наприклад, дисперсійний, та регресійний аналіз, моделювання структурними рівняннями, багаторівневе (ієрархічне) моделювання); -основи якісного дослідження освіти; -теорії та методи якісного дослідження; -методи збору, обробки та оцінювання даних, а також критерії якісного дослідження; -основи емпіричного дослідження освіти; -змістовні, історичні, системні та методичні основи освітніх теорій; -актуальні публікації щодо професійної освіти та їх співвідношення в теорії професійної освіти; -теоретичні основи професійної соціалізації; -проблеми та методи дослідження професійної освіти; -обговорення окремих досліджень; -емпіричний аналіз окремих даних в галузі дослідження професійної освіти, професійної соціалізації, дослідження освіти; -основи емпіричних досліджень медіаосвіти; -основні поняття медіапедагогіки /медіаосвіти, основні поняття

						медіадидактики, теоретичні основи опису медіатизованого суспільства на прикладах, медіа та суспільство; -емпіричні результати роботи з медіа; -основні питання навчання в медіатизованому суспільстві; -теорії та результати формальних та неформальних процесів навчання за допомогою медіа; -специфічні перспективи та основні результати медіапедагогічного дослідження, а також вплив медіа; -основи емпіричного дослідження загальноосвітнього закладу та вищого навчального закладу; - концепції, підходи та питання дослідження загальноосвітнього закладу та вищого навчального закладу; -актуальні публікації щодо теорії дослідження загальноосвітнього закладу та вищого навчального закладу.
8	Австрія	Педагогічна вища школа м. Відень (Pädagogische Hochschule Wien)	Дидактика вищої школи (Hoschschuldidaktik)	-зміст та структуру освітньої програми; -структуру третичного сектору освіти в Австрії і передусім освіти вчителів; -концепції освіти дорослих, зокрема з конструктивістської точки зору; -групи осіб, які займаються викладанням у вищому навчальному закладі та їх завдання та сфери діяльності; -можливості дидактичної та методичної організації досліджень вищої школи; -моделі визначення успішності у вищій школі; -структури та традиції міжнародної дидактики вищої школи; -основні напрями дидактики вищої школи в Європейському Союзі в рамках Болонської угоди; -основну частку нових освітніх технологій на власному занятті; -відповідні теорії спілкування; -конструктивістські підходи щодо спілкування; -техніки спілкування на занятті; -різні форми проведення бесіди та відповідні моделі її ведення; -структуру Педагогічної вищої школи; -основи авторського права; -можливості використання захищених матеріалів та матеріалів, які знаходяться у відкритому доступі; -права та обов'язки викладачів вищої школи; -можливості організації занять для наукової роботи;	-розуміти значення змісту освітньої програми згідно дидактики вищої школи; -самостійно працювати з віртуальної платформою освітньої програми; -пояснити процеси навчання на основі досліджень; -виокремити дидактику вищої школи із загальної дидактики; -розуміти професійну рефлексію як аспект якості викладання у вищому навчальному закладі; -аргументувати необхідність професійної рефлексії; -аналізувати й висловити свою думку щодо конкретних досліджень вищої школи; та можуть пояснити взаємозв'язки та організацію використання моделей визначення успішності у вищій школі; -пояснити різні ролі та завдання вчителя у зв'язку з різними освітніми системами; -диференційовано аргументувати вимоги до вчителів та викладачів для австрійської системи; -обгрунтовано висловити свою думку щодо розвитку галузі освіти вчителів; -встановлювати взаємозв'язки з власною професійною практикою для діяльності в якості викладача вищого навчального закладу; -самостійно працювати згідно вимог щодо	-актуальний стан дослідження навчання; -структури дидактики як науки та місце дидактики вищої школи; -методика та дидактика освіти дорослих; -рефлексія знань в професійному контексті; -організація дидактичної та методичної роботи у вищому навчальному закладі; - методичні та організаційні аспекти визначення успішності у вищому навчальному закладі; -вимоги до системи освіти та підготовки вчителів; -взаємозв'язки між системою освіти та підготовкою вчителів; -актуальні розробки та дискусії щодо підготовки вчителів; -власна професійна діяльність як основа викладання у вищому навчальному закладі; -місце змісту та його співвідношення у дидактиці вищої школи; -структура третичного сектору освіти в Австрії; - рамкові умови міжнародного навчання у вищому навчальному закладі; -концепція, планування та реалізація якісного дослідження; -якісні інтерв'ю як метод збору даних; -оцінка та інтепретація самостійно зібраних матеріалів;

				- процес організації бакалаврської роботи.	змісту та оформлення наукової роботи, -використовувати на практиці окремі якісні методи оцінювання; - висловити свою думку щодо методології та методів якісного дослідження освіти, -використовувати сучасні методи збору інформації; -критично аналізувати роль нових освітніх технологій в науково-теоретичному та практичному контекстах; -розпізнавати дидактичну цінність або можливості нових освітніх техноогій; -за допомогою нових освітніх технологій доповнювати, адаптувати та розширювати власне заняття; -реагувати і знаходити рішення щодо проблем стосовно використання нових освітніх технологій; -за допомогою використання навчальних платформ розробляти спільні та інтерактивні сценарії навчання та викладання; -розуміти, як використовувати цифрові або електронні інструменти навчання та викладання на власному занятті та дидактизувати їх; -розуміти викладання як особливу форму спілкування; -розробляти документи – зокрема конспекти та інші матеріали – для віртуальної навчальної платформи; -пояснити основні аспекти віртуального спілкування; -описати, оцінити та змінити власний стиль спілкування; -розробити концепцію власного заняття та описати його; - організувати заняття та іспит; -обрати модель іспита згідно навчальних цілей; -розробити концепцію іспиту та розробити документи для нього; -самостійно працювати згідно вимог щодо змісту та оформлення наукової роботи; -використовувати на практиці окремі якісні методи оцінювання; -висловити свою думку щодо методології та методів якісного дослідження освіти; -використовувати сучасні методи збору інформації; -організовувати роботу над проектом; -використовувати методи та інструменти	- технічні питання документування (цифрові засоби, аудіо / відео) та оцінювання (програмне забезпечення); -тлумачення терміну «нові освітні технології», новітні розробки при застосуванні нових освітніх технологій на занятті; -конкретні сценарії використання нових освітніхтехнологій; принцип комбінованого навчання (Blended Learning); -навчальні платформи в третичному секторі освіти та їх використання; -дидактизовані сценарії використання навчальної платформи на влсному досвіді; - відкритий ресурс (Open Source); - соціальні медіа (Social Media) та Web 2.0; -вплив соціальних мереж на навчання; - використання більш простих цифрових / електронних інструментів навчання та викладання; -комп'ютерні навчальні програми; -основні структури та форми спілкування; -спілкування з точки зору конструктивістського підходу; -умови комунікації у вищому навчальному закладі; -форми спілкування на заняттях – доповідь, презентація; -підготовка навчальних матеріалів та конспектів; -форми та техніки ведення бесіди та їх рамкові умови; -аспекти віртуального спілкування; -аналіз власної комунікації з точки зору дидактики вищої школи; -дидактичні та методичні концепції конкретного (власного) заняття відповідно програми; -планування моделей іспиту відповідно до навчальної мети та їх методична та організаційна реалізація; -підготовка конспектів; -використання технічних допоміжних засобів при викладанні; -якісні методи збору та оцінювання даних в процесі дослідження освіти; -управління даними в статистичних програмах; -методи оцінки описової статистики; -основи дослідження дій;

					проектного менеджменту; -планувати, розробити бюджет та спілкуватися стосовно проекту розвитку або дослідження; -аргументувати необхідність експертизи та підвищення кваліфікації як аспекту професійного розвитку організації та якості; -розуміти, супроводжувати та реалізовувати адміністративні процеси у Педагогічній вищій школі; -супроводжувати та реалізовувати процеси педагогічного розвитку; -готувати та проводити заняття, визначати успішність та здійснювати експертизу; -розробляти конспекти та матеріали занять з дотриманням авторського права; -пояснити та аргументувати академічні вимоги до бакалаврських робіт; -назвати цілі академічної заключної роботи; -назвати складнощі студентів при підготовці бакалаврської роботи; -формулювати теми та відповідні питання дослідження бакалаврської роботи; -аргументувати та використовувати критерії оцінювання; -планувати та організовувати процес консультування; -розробити концепцію наукової роботи, документально її оформити та оцінити згідно відповідних критеріїв.	-концепція, планування та реалізація проектів з дослідження дій; -інструменти планування та реалізації проекту; - основи проектної економії та комунікація щодо результатів проекту; -структури та органи Педагогічної вищої школи; -законодавча база навчання; -відповідне проведення іспитів; -авторське право, зокрема, захист комп'ютерних програм, веб-сайтів та банків даних, матеріали до фільмів, використання фотографій та логотипів, використання захищених матеріалів на занятті; -службове право, зокрема обов'язки осіб, задіяних до викладання у вищому навчальному закладі; -вимоги та цілі бакалаврської роботи - методи передачі наукового мислення та роботи; визначення та формулювання наукової проблеми; -організаційні рамкові умови, а також процес супроводу бакалаврської роботи.
9	Німеччина	Мережа «Дидактика вищої школифедеральної землі Північний Рейн-Вестфалія» («Netzwerk Hochschuldidaktik NRW»)	Дидактика вищої школи		-конструктивно консультувати студентів; -брати участь в експертизі занять та освітніх програм; -сприяти інноваційному розвитку освітнього процесу.	-результати дослідження навчання; - критерії якісного викладання; -планування занять (структура, форми, цілі викладання та навчання, скорочення матеріалу, дидактично обгрунтоване використання методів), -роль та саморозуміння викладачів вищої школи; -використання медіа, включаючи E-Learning; - спілкування та зворотний зв'язок; - вирішення складних ситуацій в процесі викладання та навчання; -контроль та оцінювання (підготовка, проведення, оцінка усних та письмових іспитів); -консультування студентів (консультування під час навчання, екзаменаційне консультування, консультування під час виконання

						домашніх робіт та проектів); - експертиза занять та освітніх програм; -розробка та реалізація інноваційної концепції заняття; -розробка сценарієв E-Learning; -розробка модулів або освітніх програм; -розробка та реалізація заходів щодо реалізації реформування навчання.

ДОДАТОК В

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: особливості, функції, типи / Н. Г. Пономаренко // Освітологія. – Київ: Едельвейс. – 2015. – №4. – С. 61–64.

2. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність в галузі шкільної освіти: досвід Німеччини та Австрії / Н. Г. Пономаренко // Педагогічний процес: Теорія і практика: зб. наук. праць. – Київ: Едельвейс. – 2015. – № 5–6. – С. 125–129.

3. Пономаренко Н. Г. Експертна діяльність у вищій освіті Німеччини / Н. Г. Пономаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – Київ: Едельвейс. – 2015. – № 4. – С. 60–63.

4. Пономаренко Н. Г. Підготовка експертів з освіти: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка: наук. журн. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2015. – №81. – С. 88–91.

5. Пономаренко Н. Г. Аналіз освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Освітологічний дискурс: електрон. наук. фах. вид. – Київ. – 2015. – № 4 (12). – С. 158–165.

6. Пономаренко Н. Г. Зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журн. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. Л. Макаренка. – 2015. – №6 . – С. 442–448.

7. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 126–130.

8. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки. – Херсон. –2016. – № 70. – С. 96–100.

9. Ponomarenko N. Training of educational experts – the main approaches / N. Ponomarenko // European Applied Sciences. – 2015. – №7. – С. 30–32.

Праці апробаційного характеру

10. Пономаренко Н. Г. Експертиза в освіті: теоретичний аспект / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна освіта. Перспективи розвитку: теоретичний і практичний аспект»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 22–23 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 85–90.

11. Пономаренко Н. Г. Експерт в освіті: основні характеристики / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 24 квітня 2015 р. – Миколаїв. – С. 34–37.

12. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Австрії / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень»: збірник наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 18–19 вересня 2015 р. – Одеса. – С. 90–93.

13. Пономаренко Н. Г. Експертиза шкільної освіти Швейцарії / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 2–3 жовтня 2015 р. – Київ. – С. 91–93.

14. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // «Новые тенденции развития науки»: сборник материалов Международной научн.-практ. конференции, 25 сентября, 2015 р. – Київ. – С. 23–24.

15. Пономаренко Н. Г. Принципи та основні етапи експертизи вищого навчального закладу в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Наука України: проблеми

сьогодення та перспективи розвитку»: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції, 25–26 вересня 2015 р. – Київ. – С. 22–25.

16. Пономаренко Н. Г. Ранжування вищих навчальних закладів як інструмент забезпечення якості вищої освіти / Н. Г. Пономаренко // «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя»: збірник статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13–17 жовтня 2015р. – Запоріжжя. – С. 13–14.

17. Пономаренко Н. Г. Особливості акредитаційної політики в системі вищої освіти німецькомовних країн Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика»: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конференції, 16–17 жовтня 2015 р. – Хмельницький. – С. 149–151.

18. Пономаренко Н. Г. Формування основних компетенцій експерта в галузі освіти / Н. Г. Пономаренко // «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування»: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної наук.-практ. конференції, 23–24 жовтня 2015 р. – Львів. – С. 93–96.

19. Пономаренко Н. Г. Порівняльна характеристика підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу та Україні / Н. Г. Пономаренко // «Тенденції розвитку психології та педагогіки»: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 6–7 листопада 2015 р. – Київ. – С. 50–53.

20. Пономаренко Н. Г. Методи підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Актуальные проблемы психологии и педагогики»: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конференції, 13–14 листопада 2015р. – Харків. – С. 59–61.

21. Пономаренко Н. Г. Характеристика програм підготовки експертів з освіти в України / Н. Г. Пономаренко // «Теорія і практика освіти в сучасному світі»: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 13–14 листопада 2015 р. – Чернігів. – С. 78–80.

22. Пономаренко Н. Г. Аналіз відеозапису власної практичної ситуації або заняття як метод підготовки експертів в галузі освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської

регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 21 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 27–29.

23. Пономаренко Н. Г. Портфоліо як інструмент розвитку компетенцій і супроводу підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 27–29 квітня 2016 р. – Миколаїв. – С. 98–102.

24. Пономаренко Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // Матеріали Причорноморської регіональної конференції професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 27 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 24–26.

25. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої сфери в контексті міжнародної співпраці України»: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, 20–21 квітня 2017 р. – Миколаїв. – С. 144–148.

26. Пономаренко Н. Г. Характеристика освітніх програм підготовки експертів з освіти в Німеччині / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика. Теоретические и практические аспекты развития современной науки»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30 сентября–1 ноября 2015 р. – Познань. – С. 12–13.

27. Пономаренко Н. Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н. Г. Пономаренко // «Педагогика. Научный поиск»: сборник научных статей Международной научн.-практ. конференции, 30–31 октября 2015 г. – Сопот. – С. 33–35.