

## РОЗДІЛ X. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.22.09:37-051](94)(043.5)]

Наталія Авшенюк

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
ORCID ID 0000-0003-1012-005X

Наталія Семініхіна

Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
ORCID ID 0000-0001-6246-4132

DOI 10.24139/2312-5993/2024.05/275-286

### ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ВИМІР ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

*Стаття присвячена обґрунтуванню дослідницького виміру змісту підготовки різних категорій педагогічного персоналу в університетах Австралії. Виявлено наявність двох концепцій побудови програм педагогічної освіти в університетах Австралії, з акцентом на дослідницькому підході: науково-орієнтована (або науково-інформована) та науково-обґрунтована. З'ясовано, що провайдери програм підготовки фахівців у галузі освіти в Австралії забезпечують можливості проводити індивідуальні педагогічні дослідження під керівництвом досвідчених учителів-наставників і викладачів-менторів. Охарактеризовано шість видів педагогічних досліджень, що характерні для практичної науково-дослідної підготовки педагогів.*

**Ключові слова:** *зміст підготовки педагогічного персоналу, дослідницький вимір педагогічної освіти, індивідуальне педагогічне дослідження, дослідницька компетентність педагога, професійний розвиток педагогів, дослідницько-орієнтоване рефлексивне мислення, Австралія.*

**Постановка проблеми.** В Австралії на початку XXI ст. стрімкий розвиток цифрових технологій та інновацій пришвидшив конкурентоспроможність австралійського ринку вищої освіти на міжнародному рівні, що спонукало університети осучаснювати методичне забезпечення та розробляти нові освітні програми підготовки педагогічного персоналу. Здійснене дослідження засвідчило, що у розвинених країнах світу такі програми мають міцне дослідницьке підґрунтя, добір їхнього змісту та методів викладання базується на наукових доказах ефективності, а майбутні педагогічні працівники обов'язково оволодівають дослідницькою компетентністю та формують власну професійну ідентичність через залучення до системної рефлексії професійної діяльності. Факультети освіти на постійній основі створюють дослідницькі програми та разом із студентами роблять свій внесок у професійну базу знань. Провайдери педагогічної освіти інтегрують теорію та практику, будуючи тісні взаємовідносини між університетами та школами, забезпечуючи можливості для студентів здобувати

практичний досвід й проводити індивідуальні педагогічні дослідження під керівництвом досвідчених викладачів-менторів та вчителів-наставників. Експерти одностайні у своїх переконаннях, що надання майбутнім педагогам можливості досліджувати особливості викладання й навчання у процесі практичної підготовки є ключовим елементом освітньої програми, адже дослідження може допомогти їм зрозуміти ефективність роботи, виявити сильні та слабкі сторони, а також знайти нові способи її покращення (Wrenn, Wrenn, 2009).

На думку Дж. Аспфорс та Дж. Еклунд, сучасний освітній контекст вимагає, щоб майбутні педагоги були вправними дослідниками, оскільки в особистому вимірі це сприятиме розкриттю їхнього інноваційного потенціалу, а в загальнонаціональному вимірі – підвищенню якості освіти та розширенню професійної автономії (Aspfors, Eklund, 2017). Такий методологічний наратив спричинив переміщення професійної підготовки педагогічних працівників в Австралії з коледжів до університетів і підняв рівень педагогічної професії до комплексної багатогранної діяльності з наголосом на поєднанні теоретичних, моральних, етичних і практичних аспектів. Зазначені кроки були обґрунтовані необхідністю трансформувати викладання у професію, що ґрунтується на педагогічних дослідженнях та широкій доказовій базі. Для досягнення мети передбачається, що педагоги будуть не лише критичними споживачами результатів досліджень, а також генераторами власних знань щодо ефективності навчання й викладання (Robinson, 2003).

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукової літератури за темою дослідження свідчить про суттєвий доробок австралійських учених (Lynch, 2012; Aspland, 2006; Nine, 2013) щодо принципів дослідницько-базованої професійної підготовки і розвитку педагогів. Численні дослідження, що здійснювалися вченими в галузі освіти засвідчили позитивний вплив оволодіння вчителями дослідницькими навичками і вміннями на їх професійну діяльність та професійне зростання. Зокрема М. Дан, Л. Харісон, К. Кумбе (Dunn, Harrison, Coombe, 2008) та ін, показали, що сформовані дослідницькі навички можуть допомогти вчителям досягти успіху та мати тривалий вплив на підвищення їхньої кваліфікації як дослідників та експертів, які навчають один одного.

Л. Дарлінг-Хаммонд підкреслює, що однією з основних цінностей досліджень у сприйнятті педагогами є їх використання як інструменту розвитку рефлексивної практики на індивідуальному

рівні. Іншою цінністю є здатність проявляти самостійність у прийнятті обґрунтованих рішень щодо різних аспектів професійної діяльності. Озброєні доказовими теоретичними знаннями, вони можуть впевнено обґрунтовувати ці рішення та передавати нові ідеї своїм колегам. Основною мотивацією зростаючого інтересу до педагогічної освіти з акцентом на дослідженнях є те, що цей підхід дозволяє їм відповідати майбутнім вимогам до навчання у швидкозмінному середовищі (Darling-Hammond, 2017).

Як зазначено у наукових працях Д. Прамодіні та К. Софія, дослідження можуть бути корисними для педагогів та усіх зацікавлених сторін, що працюють у сфері освіти з метою підвищення ефективності навчання та подолання розривів у знаннях учнів (Pramodini, Sophia, 2012).

Дж. ДеМонте переконує, що дослідження можуть допомогти у професійному розвитку педагогів, зорієнтувати і підготувати їх до здобуття необхідних у XXI ст. навичок для впровадження нових стратегій навчання та методик оцінювання. Їм слід мати можливість використовувати та інтегрувати відповідні результати та наукові теорії педагогічних досліджень у своїх професійних діях та рішеннях. Зокрема, дослідження в галузі освіти допомагають аналізувати сприйняття, настрої учнів, вчителів, батьків та інших зацікавлених сторін та пропонувати можливі рішення різних проблем з урахуванням поглядів усіх учасників освітнього процесу (DeMonte, 2013).

На думку М. Кохран-Сміт, С. Літл та ін. для педагогів життєво важливо бути добре обізнаним у дослідженнях. Вони повинні вміти розуміти наукові звіти в різних форматах, розрізняти якісні та кількісні дослідження, мати уявлення про статистику та бути знайомими з дослідницьким процесом та його цілями, проблематикою. Розвиток дослідницької компетентності є поєднанням кількох навичок, таких як технологічна, інформаційна, вербальна, числова, візуальна, статистична тощо. Цей набір навичок дозволить педагогам проводити дослідження, вирішувати будь-які запити, які виникають у їхній професії, спрямовувати своїх учнів до успіху та покращувати їхню професійну ідентичність (Cochran-Smith, Lytle, 2021)

Відповідно до наукових розвідок С. Болхуїс професійний педагог повинен виконувати шість обов'язків, що пов'язані із розвитком дослідницько-орієнтованого мислення, а саме: 1) обґрунтування результатів своєї роботи перед суспільством, тому педагогічні

дослідження служать своєрідним доказом ефективності застосованих ним технологій навчання; 2) щоб бути обізнаним з новими методиками та підходами до викладання, необхідно проводити дослідження; 3) відповідальність за якість своєї роботи, її оцінка відповідно до встановлених стандартів та внесення необхідних коректив; 4) служіння взірцевою моделлю для учнів вимагає демонстрації професійних звичок, таких як підтримка науково-орієнтованого мислення; 5) участь у педагогічних дослідженнях і внесок у розвиток галузі; 6) створення позитивного навчального середовища, яке заохочує розвиток учнів з вихованням їх індивідуальності (Bolhuis, 2003). У результаті вивчення означеної проблеми Дж. Кінчелое запропоновано перелік конкретних переваг для педагогів, які займаються дослідженнями у процесі педагогічної діяльності, а саме: глибоке розуміння власного практичного досвіду; рефлексія своїх професійних потреб; дослідження освітнього процесу та його інтерпретування (Kincheloe 2003, с. 18–19).

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні дослідницького виміру змісту підготовки різних категорій педагогічного персоналу в університетах Австралії.

**Методи дослідження** представлено комплексом взаємопов'язаних загальнонаукових (бібліографічний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, за допомогою яких здійснювалося всебічне вивчення наукової літератури й нормативно-правових документів для виявлення особливостей дослідницько-орієнтованої професійної підготовки педагогічного персоналу в університетах Австралії й формулювання висновків) та конкретно-наукових (термінологічний аналіз, що дозволив схарактеризувати базові поняття дослідження; структурно-функціональний аналіз, який сприяв визначенню змістових і процесуальних особливостей дослідницько-орієнтованої професійної підготовки педагогів в університетах Австралії).

**Виклад основного матеріалу.** З метою з'ясування зацікавленості у здійсненні досліджень у межах професійної діяльності педагогів та покращення використання досліджень в австралійських закладах освіти Університет Монаш та Фонд Пола Рамсея провів опитування з-поміж 500 австралійських педагогічних працівників за умовами Проєкту «Якісне використання результатів досліджень» (Quality Use of Research Evidence, QURE). У результаті опитування було з'ясовано, що для педагогів використання досліджень повинно бути свідомим та цілеспрямованим, здійснюватися переважно для досягнення змін, спрямованих на

поліпшення навчання та результатів учнів, а також на зміцнення їхнього професіоналізму. Також вдалося виокремити шість ключових характеристик якісного використання досліджень, а саме: 1) інтегроване, коли використання досліджень є цілісною частиною процесів, практик та культури школи; 2) колективне, коли всі працівники залучаються до прийняття рішень, впровадження та рефлексій, пов'язаних з дослідженнями; 3) цілеспрямоване, коли є чіткі наміри та стратегічні цілі для залучення до досліджень та їх використання; 4) залежить від часу та зусиль, коли виокремлюється час для глибокого вивчення досліджень та ретельної їх імплементації; 5) заохочує цікавість, коли використання досліджень залежить від допитливості та запитань персоналу; 6) пов'язане з професіоналізмом учителів, коли використання досліджень є відображенням очікувань від себе як професіоналів. У цілому, експерти зазначають, що вчителі наголошували на потребі мати міцні навички виконання індивідуальних і колективних педагогічних досліджень, розвивати дослідницьке мислення, бути готовими рефлексувати результати дослідження та вміти ефективно їх використовувати (Rickinson et al., 2022).

Аналіз автентичної літератури за темою дослідження показав, що в цілому науковці обґрунтовують шість видів досліджень, які найчастіше здійснюють педагогічні працівники й студенти під час практичної підготовки в школі. Охарактеризуємо їх. *«Дослідження в дії»* або *«викладання як дослідження»* спрямоване на виявлення й вивчення практичних проблем, з якими стикаються вчителі в класі, та пошук способів їх вирішення. Протягом останніх кількох десятиліть дослідження в дії, були широко визнані як провідний висхідний підхід до продукування інновацій у навчанні та професійному розвитку педагогів. Натомість *«практичне дослідження»* спрямоване на оцінку результативності певних методів та підходів, які використовуються педагогами у класі. Цей підхід може їм допомогти підвищити якість своєї роботи та вдосконалити навчальний процес. Важливо зазначити, що дослідження повинні бути орієнтовані на практику та мати прямий вплив на реальне виконання трудових функцій. Наприклад, педагоги можуть досліджувати, які методи найефективніші для викладання певної теми, як використовувати технології для покращення процесу навчання, які підходи допомагають залучити увагу учнів та збільшити їхню мотивацію (Zeichner, Noffke, 2001). *«Спільне дослідження»* передбачає співпрацю вчителів, учнів та інших зацікавлених сторін у вирішенні практичних

проблем, що стосуються навчального процесу. У своєму дослідженні Дж. Поттер виявила, що співпраця є ключовим чинником, який спонукає активну участь учителів у дослідженні своєї практичної роботи з метою її покращення. Висновки з дослідження показали, що вчителі-учасники спільного дослідження, відчували себе суб'єктами дослідження, а також усвідомлювали свою причетність до «генерування професійних знань, а не простого споживання» (Potter, 2001, с. 128). *«Критичне дослідження»* спрямоване, як правило, на вивчення соціальних аспектів навчального процесу, таких як соціальна справедливість та рівність. Цей підхід може бути корисним для розуміння та покращення соціального контексту, в якому відбувається навчання (Aaron et al., 2003). Через повторювані цикли планування, спостереження та рефлексії педагоги, які здійснюють критичне дослідження, можуть впроваджувати зміни, необхідні для вдосконалення соціального контексту процесу навчання. *«Самодослідження»* або *«дослідження вчителів»* спрямоване на з'ясування того, як вчителі розуміють та застосовують певні педагогічні підходи для удосконалення власної професійної діяльності. Як зауважує Ф. Раст, систематичне, усвідомлене та самокритичне дослідження своєї роботи надає педагогам можливість досліджувати питання, які є фундаментальними для викладання та навчання з точки зору внутрішнього спостерігача. Якщо таке дослідження здійснюється добре, воно робить «суттєвий внесок у наше розуміння викладання, навчання та шкільного середовища, а отже – у базу знань педагогічної практики на шкільному та загально суспільному рівні» (Rust, 2009, с.1884). *«Рефлексивне дослідження»* – постійний процес самоспостереження, що дозволяє зрозуміти себе як професіонала та члена спільноти. В. Бінц і Дж. Діллард стверджують, що коли педагоги залучають своїх учнів до саморефлексії та досліджень, вони також формують у них уміння навчатися впродовж усього життя. Розмірковуючи про свій особистий досвід і педагогічні переконання, педагоги можуть покращити розуміння своєї професійної ідентичності. Зрештою, послідовна саморефлексія є невід'ємною частиною професійного розвитку вчителів і має помітний вплив як на їхню ефективність, так і на результати їхніх учнів (Bintz, Dillard, 2007).

З огляду на зазначене, можна сформулювати узагальнене визначення педагогічного дослідження як спланованого системного процесу, в якому педагогічні працівники за допомогою обґрунтованих методів дослідження (систематичне спостереження; аналіз

результатів навчання й поведінки учнів; самокритична рефлексія, опитування й інтерпретація даних тощо) виявляють переваги і недоліки власної професійної діяльності та її впливу на навчання й розвиток учнів в умовах класу або школи, а також аргументують способи вирішення проблем, що обумовленні доказовими результатами проведеного дослідження. Педагоги з огляду на свої професійні знання й уміння діляться результатами з іншими колегами, одночасно впроваджуючи зміни в своїх класах.

Отже, з аналізу праць австралійських учених видно, що розвиток дослідницької компетентності у майбутніх та практикуючих учителів допоможе їм стати більш ефективними у своїй професійній діяльності, забезпечити високу якість освіти та запровадити позитивні зміни в навчальний процес. На їхню думку, існує декілька способів розвитку дослідницької компетентності, зокрема через:

– *надання теоретичної підготовки*: університетські програми педагогічної освіти можуть надавати студентам теоретичні знання (методологія педагогічного дослідження) та практичні навички (методи аналізу та інтерпретації даних тощо) щодо дослідницької діяльності;

– *забезпечення практичного досвіду*: здобувачі повинні мати можливість отримати практичний досвід у здійсненні дослідницьких проєктів у реальних умовах освітнього процесу;

– *організацію колегіального співробітництва*: здобувачі повинні мати можливість спілкуватися з колегами та обмінюватися досвідом шляхом проведення регулярних нарад, семінарів, тренінгів, а також колегіального спостереження;

– *планування особистісного розвитку*: здобувачі повинні розвивати свої особистісні якості, такі як критичне мислення, спроможність аналізувати та вирішувати проблеми, а також комунікативні навички;

– *розвиток навичок аналізу та інтерпретації даних*: здобувачі повинні мати навички аналізу та інтерпретації даних, отриманих в результаті досліджень; вони повинні бути здатні до оцінки ефективності застосованих методів, щоб забезпечити високу якість навчання та досягнення успіху учнів (Clarke, Hollingsworth, 2002).

Як бачимо, дослідницька компетентність може бути розвинута у майбутніх педагогів за допомогою включення спеціальних теоретичних, методологічних та практичних модулів до програм їхньої підготовки. Ці модулі, насамперед, передбачають навчання студентів

збору та аналізу даних, розробленню різних типів опитувальників, формулюванню гіпотези та використанню доказової бази для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень. Крім того, важливо надавати студентам можливості для проведення досліджень під час практичної підготовки з підтримкою досвідчених наставників та науковців. Також необхідно забезпечити доступ до ресурсів для проведення досліджень, таких як наукові статті, методичні посібники тощо. Невід'ємною частиною розвитку дослідницької компетентності є допомога магістрантам у процесі їхнього професійного зростання з боку професійних асоціацій, фондів та інших освітніх інституцій.

Актуалізація останніми роками доказової практики (evidence-based practice) як моделі професійної дії в освіті ще більше употужнила ідею про те, що широке залучення майбутніх педагогів до проведення досліджень є бажаним. Він має на меті поліпшення професійних практик за допомогою свідомого й обережного використання кращих наявних доказів (наприклад, емпіричних відомостей про ефективні стратегії викладання). З поступовим зростанням відповідної та достовірної дослідної інформації у галузі освіти, виникає сильний попит на навчання майбутніх учителів здатності її розуміти та використовувати для аргументування поточної й майбутньої практичної роботи в школі (Cochran-Smith, Lytle, 2021).

Для того, щоб сприяти розвитку умінь формувати доказову базу знань на практиці у майбутніх педагогів, зміст професійної педагогічної освіти повинен ґрунтуватися на доказах, отриманих під час досліджень у галузі освіти. Такі докази мають спиратися, насамперед, на теорії навчання й теорії курикулуму, емпіричні висновки щодо освітнього процесу, а також на дослідження у галузі методики навчання тощо. Наприклад, загальна інформація з досліджень про когнітивні функції учнів або мотиваційні й емоційні характеристики та процеси можуть надихати здобувачів вищої освіти на рефлексію про вплив на навчання учнів, з метою віднайдення кращих технологій підтримки їх навчання і благополуччя. Крім того, докази з досліджень ефективних підходів до цифрового навчання, можуть допомогти майбутнім педагогам вибрати технологію, яка найкраще підтримує розвиток учнів (Cain et al., 2019).

На підтвердження таких міркувань звернімося до досвіду Університету Нотр-Дам (м. Фрімонтл, Австралія), який пропонує основний курс з методології педагогічного дослідження як частину

програми підготовки магістрів освіти. Зазначений курс складається з таких модулів: вступ до педагогічного дослідження та історія його розвитку; розвиток дослідницької проблеми та формулювання дослідницького питання; пошук літератури та аналіз даних; розроблення дослідницького плану та методів збору даних; проведення дослідження, аналіз та інтерпретація даних; підготовка дослідницького звіту та демонстрація результатів; оцінювання дослідницької роботи та визначення подальших напрямів дослідження. Викладачами курсу також передбачено його розширення за рахунок модулів щодо вивчення різних методів збору даних, аналізу та інтерпретації результатів дослідження, а також етичних аспектів дослідницької роботи. Крім того, можуть розглядатися конкретні проблеми в освітньому середовищі, що вирішуються за допомогою методології педагогічного дослідження (University of Notre Dame Australia, 2024).

Експерти в галузі освіти у своїх працях наголошують на наявності різних концепцій побудови магістерських програм педагогічної освіти з акцентом на дослідженнях, зокрема найпоширенішими є дві: науково-орієнтована (або науково-інформована) та науково-обґрунтована. Освітні програми, побудовані за науково-орієнтованим (науково-інформованим) підходом, переважно, конструюються із урахуванням дослідницьких інтересів викладачів, де студенти отримують уявлення про методи, які генерують наукові знання, а у якості основного методу навчання використовують передачу інформації. У такий спосіб, у процесі підготовки акцент робиться на розумінні й використанні результатів дослідження замість безпосередньої участі у дослідницькій роботі. Натомість, освітні програми, що базуються на науково-обґрунтованому підході, заохочують студентів навчатися через дослідницьку діяльність. Науковий досвід викладачів упроваджується в навчальну діяльність студентів, під час якої розподіл ролей між викладачем і студентом зводиться до мінімуму. Організація такої програми передбачає активну участь студентів у дослідницьких дискусіях із викладачами та вчителями-наставниками. Акцент робиться на дослідницькому змісті, що робить навчання орієнтованим на дослідницькі інтереси студента (Healey, 2005).

На думку Дж. Рен та Б. Рен магістерська програма може дати вчителям ґрунтовну підготовку, що допоможе їм стати досвідченими професіоналами, здатними до самоаналізу та вирішення проблем. Крім того, магістерська програма спроможна забезпечити їм змогу розвинути свої навички критичного мислення, аналізу та синтезу інформації,

рефлексивного обмірковування своєї практики, що є важливими для розвитку теоретичного підґрунтя викладання. Це призводить до формування нових професійних ідентичностей, які відображають більш високі стандарти та вимоги до педагогів (Wrenn, & Wrenn, 2009).

**Висновки.** Підсумовуючи здійснене дослідження узагальнимо декілька важливих думок. По-перше, дослідницько-орієнтовані освітні програми педагогічного профілю є важливим елементом професійної підготовки та розвитку педагогічного персоналу, який позитивно впливає на досягнення успіху в сучасних освітніх умовах. Оволодіння методологією педагогічного дослідження в межах освітньої програми надає майбутнім педагогам можливість у подальшій професійній діяльності систематично рефлексувати над вирішення проблемних ситуацій в навчальному середовищі закладу освіти. Використання систематичного, стратегічного плану педагогічного дослідження сприяє набуттю щоденною роботою педагогічних працівників більш структурованої форми, дидактичного фокусу та методологічної чіткості.

По-друге, вивчення нами програм підготовки магістрів освіти в австралійських університетах свідчить про наявність обов'язкової навчальної дисципліни або циклу дисциплін, пов'язаних із методологічними основами науково-дослідної роботи.

По-третє, здійснення актуальних і релевантних досліджень може мати кілька переваг для якості професійної підготовки педагогів, зокрема: збагатити професійні знання, сприяти розвитку їхнього критичного мислення та вмінню проводити професійні дискусії, навичкам плануванню уроків та оцінюванню результатів.

По-четверте, поточні реформи у вищій педагогічній освіті Австралії спонукають до запровадження підготовки вчителів на основі науково обґрунтованої практики, а дебати щодо стандартів професійної майстерності підкреслюють необхідність ціложиттєвого навчання з акцентом на наскрізній дослідницькій складовій.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Aaron, R., Dennis, C., & Kim, B. (2003). *Sharing Resources to Build a Learning Community: A Curriculum Integration Proposal*. Canberra, Australia: ODLAA Conference Committee, 1-12.
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching, 43*(4).
- Aspland, T. (2006). Changing patterns of teacher education in Australia. *Education research and perspectives, 33*(2), 140-163.
- Bintz, W. P., & Dillard, J. (2007). Teachers as reflective practitioners: Examining teacher

- stories of curricular change in a 4th grade classroom. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 47(3).
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G., & Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*. 45(5), 1072-1087.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2021). Inquiry in the age of data: A commentary. *Teaching Education*, 32(1), 99-107.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2021). Inquiry in the age of data: A commentary. *Teaching Education*, 32(1), 99-107.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309.
- DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561095.pdf>
- Dunn M., Harrison L., & Coombe K. (2008). In good hands: Preparing research-skilled graduates for the early childhood profession. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 703–714.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 30-42). McGraw-Hill/Open University Press.
- Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment*. New York: Falmer.
- Lynch, D., & Smith, R. (2012). Teacher education partnerships: An Australian research-based perspective. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(11), 137-151.
- Potter, G. (2001). Facilitating critical reflection on practice through collaborative research. *Australian Educational Researcher*, 28(3), 117-139.
- Pramodini, D., & Sophia, K. (2012). Evaluation of Importance of Research Education. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1(9), 1-6.
- Rickinson, M., Cirkony, C., Walsh, L., Gleeson, J., Cutler, B., & Salisbury, M. (2022). A framework for understanding the quality of evidence use in education. *Educational Research*, 64(2), 133-158.
- Robinson, V. (2003). Teachers as researchers: A professional necessity? *SET*, 1, 27–28.
- Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teachers College Record*, 111, 1882-1893.
- University of Notre Dame Australia. (2024). Course descriptions. School of Education - Fremantle. <https://www.notredame.edu.au/about-us/schools/fremantle/education/course-descriptions>
- Wrenn, J., & Wrenn, B. (2009). Enhancing Learning by Integrating Theory and Practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 258-265.

Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. *Handbook of research on teaching* (pp. 298–330). American Educational Research Association. Washington, DC.

### SUMMARY

**Avsheniuk Nataliia, Seminikhyna Nataliya.** The Research Dimension of the Teaching Staff Training Content in Australian Universities.

*The article is devoted to substantiating the research dimension of the training content for different categories of teaching staff at Australian universities. It has been found that providers of education programmes in Australia integrate theory and practice at the interdisciplinary level, provide opportunities for teachers to gain practical experience and conduct individual pedagogical research under the guidance of experienced mentors. The existence of two concepts of building teacher education programmes at Australian universities with an emphasis on the research approach is revealed, namely: science-oriented (or science-informed) and science-based. Six types of pedagogical research carried out by students during practical and research training are characterised, namely: 'research in action' or "teaching as research", "practical research", "collaborative research", "critical research", "self-research" or "teacher research", "reflective research". A comprehensive definition of pedagogical research is formulated as a planned systematic process in which teachers, using sound research methods (systematic observation; analysis of learning outcomes and student behaviour; self-critical reflection, surveys and data interpretation, etc.), identify the advantages and disadvantages of their professional activities and their impact on students' learning and development, as well as argue for ways to solve problems that are caused by the evidence-based results of the research. The article reveals an interdisciplinary approach to the development of teacher education programmes in Australian universities to combine different disciplinary areas around key concepts or topics, which allows higher education students to comprehend the problem through the prism of different fields of knowledge. It has been found that research training is aligned with the educational programme and correlates with the objectives of the master's thesis in teacher education.*

**Key words:** *content of teacher training, research dimension of teacher education, individual pedagogical research, teacher research competence, professional development of teachers, research-oriented reflective thinking, Australia.*

**УДК 37.018**

**Анжеліка Курчатова**

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

ORCID ID 0000-0002-1282-837X

DOI 10.24139/2312-5993/2024.05/286-292

### **ОСВІТА В США: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ**

*Навчання в США охоплює 12 років, з можливістю вибору предметів з 8 класу, що надає учням більше свободи в побудові навчального процесу. У старшій школі (High School) студенти зосереджуються на основних дисциплінах та курсах, необхідних для вступу до університету. Для учнів, які планують навчатися за складними програмами або вступати до топових університетів, існує програма Advanced Placement (13 клас), що дозволяє глибше вивчати спеціалізовані предмети та покращувати академічну підготовку. Вища освіта в США поділяється на коледжі та університети, і важливо знати, що для вступу до*