

УДК 378.091.2(492)

Н. Ю. ЧЕРЕДНІЧЕНКО

кандидат педагогічних наук

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка, м. Кропивницький

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: РЕФЛЕКСІЯ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

У статті розглянуто проблеми професійної підготовки вчителів; проаналізовано зміст програм підготовки вчителів в університетах Європейського Союзу та Сполучених Штатів; визначено альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до педагогічної освіти; окреслено шляхи модернізації педагогічних освітніх програм.

Ключові слова: *управління якістю, педагогічна освіта, світовий досвід, зміст програм, модернізація педагогічних освітніх програм.*

Сучасна картина світу постійно змінюється, докорінно перетворюючи економічні, технічні, соціальні й культурні відносини як основу людського буття. У контекст цих змін відбувається динамічний розвиток освіти та якості підготовки вчителів. Ставленню до освіти як до чинника першорядної соціальної значущості сприяють реалії індустріально розвинених суспільств Європейського Союзу та Сполучених Штатів.

Система освіти є основним джерелом накопичення інтелектуального потенціалу суспільства, у якому найважливіше місце посідає вчитель. Професійне формування майбутнього педагога, його становлення й діяльність є складниками пріоритетного напрямку в теорії та практиці освіти. В освітніх системах ЄС і США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов сучасного суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, відповідальним за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

Метою статті є виявлення особливостей управління вищою педагогічною освітою в країнах Європейського Союзу та в Сполучених Штатах Америки.

Забезпечення якості професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу залежить від взаємодії та співпраці державних, професійних і соціальних суб'єктів педагогічної освіти. Контроль за якістю роботи вчителя постійно посилюється та існує в нерозривному зв'язку зі підвищенням вимог до вчителя з боку суспільства. Нині контроль за якістю викладання передусім спрямований на те, щоб не допустити до роботи в школі фахівців, не здатних ефективно навчати. Науковці в галузі педагогіки дослідили окремі напрями й шляхи реформування педагогічної освіти в

Нідерландах (І. Гудлед, Н. Гргуріна, Дж. Толбум) [4, с. 32–38; 5], розкрили різноманітні аспекти забезпечення якості професійної підготовки вчителів, зокрема учителів інформатики (М. Лоун, П. Кіршнер) [8, с. 70–75; 9]; проаналізували технології якості підготовки та перепідготовки вчителів (М. Сноек, Р. Шейвелсон) [15, с. 9–19].

Відомі світові педагогі-науковці [1, с. 293–316] так формулюють цілі професійної підготовки вчителів:

1. Педагогічна компетенція вчителів потребує вдосконалення. Вони повинні бути достатньо кваліфікованими, щоб здійснювати соціально-емоційний і психометричний розвиток учнів, крім теоретичного викладання, тобто бути педагогами в широкому розумінні цього слова. Дидактика є важливим елементом педагогічної кваліфікації вчителів, однак соціологія освіти й психологія навчання – більш значущі.

2. Теорію й практику мають потрібно інтегрувати, поєднуючи викладацьку практику та педагогічну теорію. Мета – допомогти майбутнім учителям самостійно визначати проблеми в їхній роботі та розв'язувати їх, використовуючи теоретичні методи. Учителі повинні підходити до своєї роботи як дослідники.

3. Вивчення педагогічних предметів та дисциплін спеціалізації теж потребує подальшої інтеграції. Крім педагогічних знань, потрібні глибокі знання обраної спеціалізації. Розв'язання навчальних проблем у школах вимагає від учителів як педагогічної освіти загалом, так і знання свого предмета.

У багатьох країнах світу відбувається поєднання економічних, соціальних та політичних чинників для створення сприятливого клімату для освітніх реформ. Глобальний рух з удосконалення освітньої діяльності позначений постійним контролем та оцінюванням, які ставлять потребу шкіл до постійного вдосконалення в центр системних змін. А. Гарріс та Д. Муїс у праці “Удосконалення школи шляхом надання вчителям управлінських повноважень” зазначають, що всесвітня реформа освіти обрала стандартизацію як шлях до розв'язання проблеми підвищення стандартів та економічної конкурентоспроможності [6]. У багатьох працях наголошено на зв'язку між оцінюванням, удосконаленням та ефективністю школи. Зокрема, Т. Кук, Л. Левітон та В. Шедіш стверджують, що метою оцінювання освіти є вироблення знання про цінність педагогічного менеджменту та його складників, зорієнтованих на вдосконалення школи [14].

Удосконалення середньої школи базується на критерії її ефективності. Це є основним завданням оцінювання освіти, яке часто використовують як стратегію вдосконалення, яка що бути фактором стимулювання ефективності школи. Ефективність середньої школи безпосередньо залежить від колективу, який у ній працює. Рекрутинг, відбір та збереження дібраного персоналу, необхідного для успішної діяльності шкільної системи, вимагає особливої уваги. Будь-яка спроба вдосконалення й створення ефективної школи починається з діяльності директора, учителів та іншого персоналу.

Освітня галузь перебуває в пошуку шляхів і засобів оцінювання ефективності школи. Важливою тенденцією освіти є зростання потреби підвищення компетенції вчителів для створення ефективних шкіл. Ефективність середньої школи визначається високими результатами її роботи з виховання учнів, а також інших ланок діяльності, зокрема забезпеченням високого рівня мотивації вчителів. У статті “Концептуалізація шкільної ефективності” Дж. Ширинс та Б. Криммерс стверджують, що школи потрібно стимулювати, щоб вони стали ефективними [13, с. 691–706]. Зокрема, важливо підтримувати їх у процесі зміни внутрішніх умов діяльності та покращення розвитку управління. Учені рекомендують у майбутньому вдосконалення середньої школи постійно поєднувати зі збереженням даних та оцінюванням результатів, які стосуються підвищення рівня знань і навичок учнів.

Отже, удосконалення середньої школи передбачає, по-перше, удосконалення її організаційної структури; по-друге, удосконалення структури управління й менеджменту; по-третє, удосконалення професійної підготовки вчителів та, як результат, удосконалення навчальних досягнень учнів. Роль керівництва полягає в захисті підлеглих від робочих перевантажень, у рівномірному розподілі навантаження й повній відповідальності за діяльність кожного працівника. Крім того, керівник школи повинен бути впевненим, що професійні навички колективу підтримуються належним чином, наприклад, через тренінги та курси підвищення кваліфікації [1, с. 293–316].

Згідно з даними досліджень, покращення структури управління є важливим моментом у вдосконаленні середньої школи. За визначенням А. Гарріса, Д. Муїса та М. Фулана, управління – це прийняття рішень [6]. Науковці Б. Дваєр, Х. Остін та П. Фрибоді наголошують на важливості підвищення кваліфікації персоналу [2], оскільки вдосконалення школи не може відбутися без постійного професійного розвитку вчителів.

Аналіз праць свідчить, що важливими чинниками підвищення кваліфікації вчителів інформатики в Нідерландах є обсяг знань, що постійно зростає, нові соціальні проблеми, які вимагають невідкладного розв’язання, та потреба постійного саморозвитку. Планування змін у школі має супроводжуватися колаборативним професійним удосконаленням. Оцінювання ефективності школи передбачає процес підвищення кваліфікації вчителів та особистісного вдосконалення персоналу. З огляду на це колектив можна залучати до спільного набуття важливих професійних та організаційних навичок, здатності розв’язувати повторювані педагогічні завдання.

У сучасній педагогічній освіті США спостерігаються альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів. Так, наприкінці минулого століття Американська асоціація педагогічних коледжів (American Association of Colleges for Teacher Education) зробила спробу об’єднати всі накопичені наукові дослідження в галузі освіти. Іншою спробою показати, що викладання має наукове підґрунтя, було створення “Міжнародної енциклопедії з педагогіки та методики” (The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education) [3]. За словами її

автора М. Данкіна, в енциклопедії викладено змістовні знання про педагогічну освіту й викладання та їх взаємодію між собою й з іншими феноменами. Основну увагу науковець звертає на методи навчання та різні ситуації в практичній педагогічній діяльності.

Довідник з досліджень у галузі викладання (*Handbook of Research on Teaching*) М. Вітрока [17], у якому автор спробував систематизувати знання в галузі освіти, зокрема педагогіки, став ще однією сходинкою на шляху знань американського наукового істеблїшменту про педагогіку як науку.

У 2001 р. Центр з вивчення теорії та практики викладання (*Center for the Study of Teaching and Policy*) разом з Вашингтонським, Стенфордським, Пенсильванським і Мічиганським університетами, педагогічним коледжем Колумбійського університету та провідними науковцями з Індіанського, Каліфорнійського університетів, Університету Північної Кароліни здійснили дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи [16]. Американські дослідники з Мічиганського університету С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден стверджують, що існують серйозні розбіжності в тому, що значить для вчителів бути кваліфікованими та що потрібно для належної підготовки педагога.

Серед науковців США існують різні думки щодо розв'язання проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи. По всій країні вчителів готує понад 1300 великих і малих, державних і приватних коледжів та університетів. Крім цього, існують альтернативні програми, які забезпечують шкільні округи та відділи освіти штатів. Дизайн програм та підготовка вчителів мають значні розбіжності. Диверситивність американського школярства змушує шукати шляхи розв'язання проблеми підготовки вчителів для роботи з учнями, які зовсім не схожі на своїх педагогів. Нагальна потреба в значній кількості кваліфікованих учителів вимагає негайної модернізації педагогічних освітніх програм.

Під поняттям “педагогічна підготовка” (*pedagogical preparation*) С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден розуміють різні курси в таких галузях, як інструктивні методи (методика навчання) (*instructional methods*), теорії навчання (*learning theories*), основи освіти (*foundations of education*) та управління класом (*classroom management*). Зміст та організація таких курсів у програмах підготовки вчителів різних університетів мають низку відмінностей. Дослідження педагогічного складника (*pedagogical parts*) програм підготовки вчителів підтвердили думку про те, що педагогічні аспекти (*pedagogical aspects*) у підготовці вчителів є надзвичайно важливими через їх вплив на діяльність учителя і, врешті решт, на рівень досягнень учнів. З огляду на те, що лише в невеликій кількості праць розглянуто педагогічний складник професійної підготовки вчителів середньої школи та визначено його критичні аспекти, більшість американських учених досі вважає, що для підготовки ефективного вчителя більш важливим є вивчення курсів з методики викладання окремого предмета (*content methods*) [16].

Нині немає також дослідження, у якому б було оцінено те, що вивчають учителі в процесі педагогічної підготовки, та визначено ефект впливу набутих педагогічних знань (pedagogical knowledge) на навчання учнів (student learning) або поведінку вчителя (teacher behavior). Незважаючи на те, що дослідження з педагогічної підготовки залишаються на високому рівні агрегації (концентрації), вони пропонують мало інформації про можливі відмінності стосовно етапу навчання чи предметної галузі, а зроблені висновки не надають змоги визначити чіткого логічного взаємозв'язку.

За твердженням С. Вілсона, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флодена, американським науковцям досить складно проводити дослідження з проблем педагогічної підготовки, оскільки поняття “педагогічна підготовка” (pedagogical preparation) вони розуміють неоднозначно. Майбутні вчителі середньої школи вивчають інструктивні методики (instructional methods), які інколи бувають вузькопредметними, а інколи – загальними. Вони також вивчають курси з освітніх теорій (learning theories), методи контролю та тестування (educational measurement and testing), психологію освіти (educational psychology), соціологію й історію. Програми підготовки вчителів (Teacher education programs) пропонують курси, які можуть дати відповіді на питання, пов'язані з диверсифікацією школярів, оцінюванням й управлінням класом. Вони також викладаються в різній послідовності.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці з'ясували, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів: інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [16]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно різними. Усе це не дає змоги зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

Учителі – це партнери й рушійна сила процесу вдосконалення школи, оскільки вони реалізують власні підходи до роботи, з огляду на свої можливості, потреби, бажання та амбіції. Ці чинники збільшують шанси вчителів стати учасниками процесу управління школою. Професійна компетентність може сприяти залученню до шкільного менеджменту та наданню змоги персоналу брати участь у процесі прийняття рішень і створенні чогось на зразок колективної власності. Учителі як професіонали (експерти) є відданими справі вдосконалення та діють згідно з прийнятими рішеннями або вимагають прийняття рішень у межах проекту вдосконалення школи. У праці “У напрямі до ефективної школи” П. Голлі, Д. Гопкінс та К. Рейд [12] визначили чотири фундаментальних фактори успішного процесу вдосконалення школи:

- сильне бажання керівництва здійснювати процес удосконалення;
- керована система оцінювання;

- інтенсивна взаємодія й комунікація;
- колаборативне планування та спілкування.

Як бачимо, основними факторами, які впливають на вдосконалення школи, є забезпечення інформацією для прийняття рішень; колаборативне планування й спілкування; розширення меж шкільного управління та менеджменту; сприяння підвищенню кваліфікації вчителів.

Для європейської освіти характерна ретельно розроблена система підтримки освітньої галузі, до складу якої входять науково-дослідні інститути, консультативні центри, педагогічні служби. Політика європейських держав щодо системи підтримки особливо стрімко почала розвиватися в післявоєнний період, що дало змогу створити національні консультативні центри в галузі освіти, які стали першими провідними установами, що почали займатися проблемами освіти на національному рівні. У великих містах було створено педагогічні служби, а пізніше організовано мережу регіональних педагогічних центрів, які діють на місцях [7].

Структура підтримки освіти є важливою ланкою в системі сучасної освіти, що має подвійну мету: забезпечує допомогу школам та іншим педагогічним організаціям; сприяє реалізації державної політики в галузі реформування й розвитку освітніх процесів. У сучасних умовах, коли держава здійснює політику децентралізації управління процесами навчання, а школі надано значної самостійності, узгодження цих складників стає нелегким завданням.

Зміст освіти розробляють університети й спеціальні комітети, головною метою яких є вдосконалення системи освіти [7], яке здійснюється за такими основними напрямками:

- 1) надання уряду у формі рекомендацій розробок щодо змісту національних навчальних та екзаменаційних програм;
- 2) національна координація розвитку змісту освіти в співробітництві зі школами й університетами;
- 3) створення в тісному співробітництві з освітянськими практиками навчальних програм та дидактичних матеріалів для шкіл;
- 4) тісне співробітництво з видавництвами в галузі освіти;
- 5) статистичні дослідження ресурсів освіти.

Більшість досліджень з проблем педагогічної освіти не мають зовнішнього фінансування, тому вони проводяться в одній інституції, де науковці можуть використовувати тільки “місцеві” генеровані дані й аналізувати одну програму підготовки вчителів. Більшість досліджень локально проводять ті, хто навчає учителів. Вони є зацікавленими особами, що робить їх результати сумнівними. Це досить складна проблема: з одного боку, ученим потрібні знання про досліджуваний феномен, а викладачі університетів достатньо знають про зміст і природу проблеми та труднощі педагогічної освіти; з іншого – критики мають право порушити питання про очевидність конфлікту інтересів викладачів університету, залучених до виконання дослідження, яке легалізує потреби підготовки вчителів.

Зважаючи на це, галузь освіти потребує досліджень, які можуть допомогти розв'язати цю проблему. По-перше, університетські педагогічно-дослідники повинні публікувати результати своїх досліджень у наукових журналах з проблем освіти, а також у галузевих наукових журналах (наприклад, з історії, математики, економіки, психології тощо). По-друге, дослідження повинні передбачити глибокий аналіз альтернативних підходів до традиційної педагогічної освіти.

Майбутні дослідження повинні ліквідувати основні недоліки, виявлені в процесі останніх досліджень проблем педагогічної підготовки вчителів [16]. Зокрема, науковці мають виконати такі завдання:

1. Дослідити фактичні знання й навички, яких набувають учителі під час навчання та професійної діяльності.
2. Здійснити систематичний і компаративний аналіз змісту педагогічної підготовки та інструктивних методів, що найкраще підходять для професійної підготовки вчителів середньої школи.
3. Вивчити проблему, що стосується змісту педагогічних курсів (subject matter education courses) та співвідношення професійних знань зі змістом основних загальноосвітніх предметів (subject matter preparation of an academic major).
4. Визначити специфіку підготовки вчителів, готових навчати диверсифіковане школярство.
5. Дослідити важливість взаємозв'язку окремих компонентів педагогічної підготовки та їх впливу на ефективність учителя.

Національна рада з наукових досліджень (National Research Council) у США та відомі науковці (Д. Андерсон, Б. Біддл, Дж. Віллінські та ін.) пропонують різні підходи до розв'язання проблеми підвищення якості досліджень у галузі освіти, однак їх об'єднує думка про те, що вони потрібні вчителю [11]. Заходи, яких вживали для посилення впливу наукових досягнень на практику підготовки майбутніх учителів, мали в США різні форми, до них належали також указівки уряду щодо того, як застосовувати наукові досягнення в практичній діяльності для поліпшення викладання, зокрема для ефективного викладання. Отже, педагогічні дослідження спрямовано на пошук нового, на виправлення інтерпретацій наявних знань, на перегляд раніше зроблених висновків з позицій нових ідей.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Одним із прикладів пропаганди педагогіки як науки є твердження Д. Мартіна, автора посібника для майбутніх учителів "Elementary science methods: a constructivist approach" ("Основи наукових методів: конструктивістський підхід") про те, що по-справжньому професійний педагог приймає рішення, які базуються на авторитетній і міцній педагогічній теорії, наукових дослідженнях, стандартах професійних суспільств. Він свідомо

сприймає нові матеріали з побудови курикулуму, нові ідеї педагогіки, поточні професійні розробки [10, с. 465].

Поняття “pedagogical theory”, “the theory of learning”, “learning theory”, “the theory of instruction” у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності, що свідчить про відсутність у США педагогічної науки, яка б могла об’єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням професійної бази знань для вчителів.

Висновки. У теорії та практиці управління якістю педагогічної освіти на сучасному етапі важливі дослідження, розробка й впровадження інноваційних технологій. Зміна потреб різних прошарків суспільства, соціальної й освітньої інфраструктури, удосконалення технічних і фінансових можливостей дають імпульс для розвитку й функціонування технологій післядипломної освіти, спрямованих на якісні зміни системи підготовки кадрів.

Таким чином, виявлений у ході дослідження позитивний досвід управління якістю педагогічної освіти в ЄС та США співвідноситься зі специфікою завдань модернізації вітчизняної освіти, розкриває нове джерело нововведень, спрямоване на ефективність управління й підвищення якості педагогічної освіти в Україні.

Список використаної літератури

1. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : монографія / за гол. ред. Т. С. Саміляк ; авт. С. І. Шандрук. Кіровоград, 2012. 496 с.
2. Austin H., Dwyer B., Freebody P. *Schooling the Child: The Making of Students in Classrooms*. London ; New York, 2003. 209 p.
3. Dunkin M. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. New York, 1987. 700 p.
4. Goodlad J. *The National Network for Educational renewal*. Phi Delta Kappan, 2004. Vol. 75 (8). P. 32–38.
5. Grgurina N., Tolboom J. *The Dutch secondary school informatics curriculum – another ‘polder model’, broad in scope, but not too deep?* 2007. URL: http://www.researchgate.net/publication/215952296_The_Dutch_secondary_school_informatics_curriculum__another_polder_model_broad_in_scope_but_not_too_deep.
6. Harris A., Muijs D. *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill International, 2005. 161 p.
7. *Information dossiers on the structures of the education system in the European Community 1993, the Netherlands* / Ministry of Education and Science ; Information, Library and International Relations Department EURYDICE Unit (Netherlands). Amsterdam. 126 p.
8. Kirschner P., Thijssen J. *Competency Development and Employability. Lifelong Learning in Europe*. 2005. Vol. X (2). P. 70–75.
9. Lawn M., Ozga J. *The Educational Worker? A Reassessment of Teachers. Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching* / J. Ozga (ed). Milton Keynes, 1988. P. 81.
10. Martin D. *Elementary science methods: a constructivist approach*. Delmar : Kennesaw State College, 1997. 508 p.
11. National Research Council. Washington, D.C., 1999. URL: http://books.nap.edu/html/improving_student/.
12. Reid K., Hopkins D., Holly P. *Towards the Effective School*. Oxford, 1987. 305 p.

13. Scheerens J., Creemers B. Conceptualizing School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*. 1989. Vol. 13 (7). P. 691–706.
14. Shadish W. R., Cook T. D., Leviton L. C.. *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Sage, 1991. 541 p.
15. Snoek M. The use and methodology of scenario making. *European Journal for Teacher Education*. 2003. № 26. P. 9–19.
16. Wilson S., Floden R., Ferrini-Mundy J. *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. 2001. URL: <http://edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>.
17. Wittrock M. *Handbook of research on teaching*. New York, 1986. 1037 p.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Чередниченко Н. Ю. Управление качеством педагогического образования: рефлексия мирового опыта

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки учителей; анализируется содержание программ подготовки учителей в университетах Европейского Союза и Соединенных Штатов; определяются альтернативные тенденции поиска научного подхода к педагогическому образованию; обозначаются пути модернизации педагогических образовательных программ.

Ключевые слова: управление качеством, педагогическое образование, мировой опыт, содержание программ, модернизация педагогических образовательных программ.

Cherednichenko N. Quality Management of Teacher Education: Reflection of World Experience

The article explores the problems of teacher training. The content of the teacher training programs at the universities of the European Union and the United States is analyzed.

European education is characterized by a carefully developed system of support for the educational sector, which includes research institutes, advisory centers, pedagogical services. The policy of the European states regarding the system of support has been particularly rapidly developing in the post-war period, which has enabled the establishment of the National Education Advisory Centers, which became the first leading institutions engaged in education at the national level. In large cities, pedagogical services were created, and later a network of regional pedagogical centers operating on the ground was organized.

The National Research Council in the United States and renowned scholars (D. Anderson, B. Biddle, J. Willinsky, etc.) offer different approaches to the problem of improving the quality of research conducted in the field of education, however, they are united by the idea that such studies are needed by the teacher. Measures taken to increase the impact of scientific advances on the practice of preparing future teachers had different forms in the United States, and they also included instructions from the government on how to apply scientific advances in practice to improve teaching, in particular for effective teaching. Consequently, pedagogical research is aimed at finding a new, to correct the interpretations of existing knowledge, to review previously made conclusions from the standpoint of new ideas.

Alternative trends in the search for a scientific approach to teacher education and the ways of modernization of pedagogical educational programs are also investigated in this article

Key words: quality management, pedagogical education, world experience, content of programs, modernization of pedagogical educational programs.