

Э. Шарплин^{1*}, А.Х. Ибрашева¹, Д.А. Шаматов¹, А.К. Ракишева²

¹ Назарбаев Университет, Казахстан, г. Нур-Султан

² Казахстанское общество исследователей образования (KERA), Казахстан, г. Нур-Султан

*e-mail: elaine.sharplin@nu.edu.kz

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКИ

Для устойчивого развития сферы образования Казахстана после проведенных в течение последнего десятилетия реформ в среднем образовании необходимо перенести фокус внимания на качество педагогического образования. В Казахстане внедрение реформы среднего образования по обновлению подготовки учителей было сосредоточено, главным образом, через систему повышения квалификации учителей для обновленного содержания среднего образования. Необходим системный подход, связывающий качество подготовки учителей с реформами, направленными на привлечение талантливых выпускников школ на педагогические специальности, качество образовательных программ и преподавателей, финансирование, развитие институциональных ресурсов и партнерские отношения со школами как базами практик. Эти факторы необходимо учитывать для разработки образовательной политики и национального контекста. Данная статья обосновывает необходимость реформы педагогического образования, анализируя лучшую международную практику и связывая ее с современным контекстом в Казахстане. Реформа должна прояснить миссию педагогического образования, создать прочную нормативную базу, определить новое содержание образовательных программ, пересмотреть критерии отбора абитуриентов и квалификационные характеристики для поступления в вуз, укрепить механизм подотчетности и усовершенствовать качество преподавателей педагогических вузов с точки зрения их навыков, знаний и характеристик для подготовки будущих поколений качественных учителей и повышения благосостояния народа Казахстана.

Ключевые слова: педагогическое образование, Казахстан, качество образования, реформа образования.

E. Sharplin^{1*}, A. Ibrasheva¹, D. Shamatov¹, A. Rakisheva²

¹Nazarbayev University, Kazakhstan, Nur-Sultan

²Kazakhstan Educational Research Association (KERA), Kazakhstan, Nur-Sultan

*e-mail: elaine.sharplin@nu.edu.kz

Analysis of Teacher Education in Kazakhstan in the Context of Modern International Practice

After a decade of significant educational reform in Kazakhstan, a focus on the quality of Teacher Education is needed for the sustainable development of improvement in the educational sector. A systemic approach is needed which connects the quality of teachers with reforms that address the attraction of quality candidates into teacher education, the quality of the curriculum, resources, faculty, institutional resources and partnerships with professional practice schools. These factors need to be considered within the educational policy and national context. This paper makes a case for reform in teacher education by reviewing international best practice and connecting this to the contemporary context in Kazakhstan. This reform should: clarifying the mission of ITE, establish a strong regulatory framework, identify new curricula content, revise selection criteria and qualifications pathways into university-based programs, strengthen accountability mechanism and revitalise the teacher education workforce with the skills, knowledge and dispositions needed to develop future generations of quality teachers to enhance the prosperity and well-being for all in Kazakhstan.

Key words: teacher education, Kazakhstan, quality of education, educational reform, pedagogical education.

Э. Шарплин^{1*}, А.Х. Ибрашева¹, Д.А. Шаматов¹, А.К. Ракишева²

¹Назарбаев Университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.

²Қазақстандық білім зерттеушілер қоғамы (KERA), Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.

*e-mail: elaine.sharplin@nu.edu.kz,

Қазақстанда педагогикалық білім беруді қазіргі халықаралық тәжірибе контекстінде талдау

Қазақстандағы білім беру сферасының тұрақты дамуы үшін орта білім берудегі соңғы он жылдықтағы жүргізілген реформалардан кейін педагогикалық білім берудің сапасына назар аудару керек. Қазақстанда орта білім беруді реформалауды ендіру жаңартылған мазмұнда мұғалімдерді дайындауда ең бастысы мұғалімдердің біліктіліктерін арттыру жүйесі арқылы жүзеге асыруға жұмылдырылады. Мұғалімдерді сапалы дайындаудағы реформалар мен педагогикалық мамандықтарға мектептің талантты түлектерін жұмылдыру, білім беру бағдарламалары мен оқытушылардың сапасы, қаржыландыру, институттық ресурстарды дамыту және мектептермен практиканың базасы ретінде серіктестік қарым-қатынас жасауда жүйелі тұрғылар қажет. Бұл факторларды білім беру саясатын және ұлттық контексті дайындау кезінде ескеру керек. Аталған мақала халықаралық тәжірибені талдау және оны Қазақстандағы қазіргі контекспен байланыстырып, педагогикалық білімді реформалаудың қажеттілігін негіздейді. Реформа педагогикалық білім берудің миссиясын айқындауы, мықты нормативтік база жасауы, жоғары оқу орындарына түсу үшін абитуриенттерді таңдау өлшемдерін және кәсіби мінездемелерді қайта қарастыруы, білім беру бағдарламаларының жаңа мазмұнын анықтауы тиіс, Қазақстан халықтарының әл-ауқатын арттыру және сапалы мұғалімдердің болашақ ұрпағын дайындау үшін білім, білік сипаттамалары бойынша педагогикалық жоғары оқу орындарының оқытушыларының сапасын жетілдірудің механизмдерін нығайтуы қажет.

Түйін сөздер: педагогикалық білім беру, Қазақстан, білім беру сапасы, білім беруді реформалау.

Введение

В Казахстане реформы образования признаны как имеющие ведущую роль в ускорении экономического и социокультурного развития. Курс стратегических реформ был определен в 2010 году в Государственной программе развития образования (Министерство образования и науки Республики Казахстан (МОН РК), 2010). На начальном этапе реформы были сосредоточены на создании инновационных школ (Назарбаев Интеллектуальные школы – НИИШ) и внедрении реформы содержания среднего образования, требующей от учителей развития новых навыков и знаний в формате курсов повышения квалификации. Хотя эти реформы были направлены на модернизацию среднего образования, надо также учитывать в дальнейшем развитии сложный, взаимосвязанный характер всех элементов образовательной системы (Ell et al., 2019). Недавние преобразования, направленные на повышение статуса профессии педагога, являются подтверждением того, что качество образования связано с качеством учителей и статусом их профессии. Следовательно, повышение качества учителей является жизненно-необходимой стратегией для дальнейшего экономического и социального развития страны (Bell & Stevenson, 2006; Rizvi & Lingard, 2010). Поэтому теперь пришло время

сосредоточить внимание на качестве педагогического образования как стратегии устойчивого улучшения качества учителей (МОН РК, 2019).

Целью статьи является обзор передовой практики педагогического образования на основе анализа международных источников, а также сопоставление современного казахстанского педагогического образования с этой практикой. Статья может способствовать реализации будущих реформ педагогического образования, учитывая необходимость создания нормативной базы для педагогического образования, определения нового содержания учебных программ, пересмотра критериев отбора для поступления в педагогические вузы и получения квалификации, укрепления механизма подотчетности и активизации деятельности профессорско-преподавательского состава педагогических вузов. Кроме того, совершенствование педагогического образования должно быть в центре внимания образовательной политики для устойчивого повышения качества учителей и результатов обучения в Казахстане.

Соединяя контекст казахстанской школы и педагогического образования

Двумя важными проблемами повышения качества среднего образования в Казахстане являются качество учителей и качество содержания образования. Исторически профессия учителя

была одной из самых низкооплачиваемых в Казахстане (Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2014). В постсоветский период ситуация усугубилась вследствие «длительного сокращения государственных расходов на образование, которое привело к снижению заработной платы, ухудшению социального статуса и снижению авторитета учителей» (Silova, 2009, с. 368). Низкая заработная плата является одним из наиболее важных факторов, влияющих на снижение престижа педагогической профессии (Silova, 2009). Зарплата учителей ниже средней заработной платы по стране (OECD, 2014b), а среднемесячная зарплата учителя составляет всего 80% от средней по стране (Комитет статистики Министерства национальной экономики, 2018a, 2018b). В среднем образовании 12% учителей не имеют высшего образования, а в начальном образовании этот показатель еще выше и составляет 25% (Информационно-аналитический центр (ИАЦ), 2017). Согласно новому *Закону о статусе педагога*, принятому в конце 2019 года, произойдет значительное повышение зарплаты и статуса учителей (к 2024 году размер зарплаты увеличится на 268%) (<http://sputniknews.kz>, 2020 г.). Тем не менее, сейчас низкий статус профессии учителя существенным образом оказывает влияние на низкое качество абитуриентов, поступающих на педагогические специальности. В сочетании с ожидаемым ростом числа детей школьного возраста (McLaughlin, Yakavets & Ayubayeva, 2017), вероятно, это будет способствовать нехватке учителей и снижению качества учителей в Казахстане.

Долгое время содержание среднего образования воспринималось как чрезмерно централизованное, жесткое, негибкое, перегруженное, с узкотематизированной базой знаний (Fimuyar, Yakavets, & Bridges, 2014; OECD, 2014b). С 2016 года в среднем образовании были модернизированы содержание учебных программ, механизмы оценки, педагогические подходы, включая реализацию новой политики инклюзивного и трехязычного образования (McLaughlin, Yakavets, & Ayubayeva, 2017). Назарбаев Интеллектуальные школы (НИШ) и Акционерное общество «Национальный центр повышения квалификации учителей без отрыва от работы для поддержки школьных реформ. Эти реформы были распространены на все школы в Казахстане в период с 2016 по 2017 годы (МОН, 2010; МОН, 2016; МОН, 2019).

Реализованные реформы требуют нового уровня профессионализма казахстанских учи-

телей. Как профессионалы, учителя нуждаются в узкоспециализированных областях знаний, понимании этических норм, навыках самостоятельного принятия решений и высокого уровня социальной ответственности (MacBeath, 2012; OECD, 2014a; Sharplin, Howitt & Wake, 2017; Solbrekke & Sugrue, 2014). Они больше не могут полагаться только на работу с учебниками, им необходимо разрабатывать дифференцированные уроки для удовлетворения потребностей учащихся с разнообразными потребностями. Изменение профессиональных ожиданий к учителям сопровождалось в Казахстане реформами системы аттестации. В 2016 году было введено пять квалификационных категорий учителей: педагог; педагог-модератор; педагог-эксперт; педагог-исследователь и педагог-мастер. Эти категории заменили четыре предыдущие, которые отдавали предпочтение многолетнему опыту в сфере занятости, а не профессиональным компетенциям и опыту. Реформированная казахстанская система требует от учителей не только демонстрации своей профессиональной компетентности в классе (предметные знания, навыки преподавания), но также обдумывания и анализа педагогических практик в сотрудничестве с коллегами, а также участия в исследовательской деятельности. Учителя теперь должны участвовать в различных мероприятиях за пределами класса, включая участие в профессиональных сообществах для исследований и других видах деятельности. Стоит отметить, что усилия по повышению квалификации преподавателей были связаны в ходе реформ со стремлением улучшить качество учителей (OECD, 2015).

Реформы содержания среднего образования и улучшение условий для учителей являются позитивными шагами в направлении улучшения качества образования, но, к сожалению, пока еще мало внимания уделяется тому, как реформы среднего образования связаны с педагогическим образованием. На международном уровне признание важности педагогического образования привело к попыткам описать, внедрить и применять стандарты компетентности учителей и использовать их для информирования процесса реформ педагогического образования. Большинство стран стремятся разработать эффективные модели педагогического образования, которые обучают качественных учителей, готовых к эффективной работе в классе (Abbott, Whitehead, & Rathbone, 2019; Sharplin, Howitt & Wake, 2017; TEMAG, 2014). В Казахстане были предложены некоторые структурные преобразования для педагогических вузов и колледжей (МОН РК,

2016 г.; МОН РК, 2019 г.), но необходимы более масштабные реформы для обеспечения условий улучшения системы образования Казахстана в будущем. К примеру, в 2018 году Национальной академией образования им. Алтынсарина был проведен анализ 252 учебных планов 13 вузов, ведущих подготовку педагогических кадров (МОН, 2018d). Было обнаружено, что менее семи процентов учебных планов в названных вузах включают компоненты обновленного содержания среднего образования. Названия модулей учебных планов не отражают обновленное содержание среднего образования, а результаты обучения не ориентированы на понимание концепций обновленного содержания. Эксперты отметили, что «ожидаемые результаты обучения в значительной степени отражают академические знания, а не практические навыки будущих учителей, а также их личную и профессиональную компетентность, т. е. не соответствуют определениям профессионального стандарта «Педагог» (НАО, 2018, стр. 8).

Методы исследования

В следующих разделах данной статьи будут кратко рассмотрены международные научные

публикации по педагогическому образованию в соответствии со структурой, показанной на рисунке 1. Международная практика, описанная в названных источниках, по нашему мнению, представляет материал для размышления, поскольку в Казахстане сейчас происходит активный процесс формирования модели педагогического образования будущего. Далее особое внимание будет уделено характеристикам систем образования, которые были определены как страны с высокими достижениями в международных сопоставительных исследованиях школьников. Обзор будет сфокусирован на требованиях к отбору для поступления на педагогические специальности, квалификационных траекториях к профессии учителя, структуре и учебной программе педагогического образования, моделях профессионального опыта с упором на партнерские отношения, механизмах подотчетности для обеспечения качества выпускников педагогических специальностей, а также сертификации учителей и преподавателей вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, стандартах непрерывного профессионального развития. В заключение будет представлен обзор основных аспектов разработки будущих реформ педагогического образования в Казахстане.



Рисунок 1 – Основные компоненты системы педагогического образования

Требования к отбору для поступления в вузы, ведущие подготовку педагогических кадров

Как показывает международная практика, пересмотр критериев отбора для поступления на педагогические специальности способствует повышению качества преподавателей. Согласно Сальбергу (2018), академические способности являются одним из возможных предикторов качества будущего учителя. Финляндия, Япония и Австралия тщательно отбирают кандидатов на педагогические специальности на основе ряда характеристик (AITSL, 2015; OECD, 2019). Критерии отбора включают в себя обычно высокий уровень успеваемости, личные качества и отношения с законодательством. К примеру, сюда входит отсутствие судимости, в том числе за сексуальные преступления. Важно обеспечить высокий уровень грамотности и навыков счета у всех кандидатов (Schleicher, 2018; TEMAG, 2014). Исследования позволяют связывать эффективность обучения учителей с их эмоциональными, мотивационными и саморегулирующимися характеристиками (Blömeke, 2017; Guerriero, 2017; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, & Hachfeld 2013; Lauermaun, 2017; Sonmark, Révai, Gottschalk, Deligiannidi, & Burns, 2017). Процесс отбора часто включает в себя написание мотивационного письма абитуриентами, их рекомендации и/или психометрическое тестирование (Австралия – AITSL, 2015), интервью с абитуриентами (Хорватия, Чешская Республика и Румыния) и групповые занятия, в ходе которых абитуриенты должны продемонстрировать способность работать в интерактивном формате в Эстонии (Požarnik, 2011).

В литературе подтверждается необходимость использования комплексных, многоаспектных мер для отбора в педагогические вузы, при этом использование критериев, связанных с более широкими компетенциями, считается необходимым для подготовки эффективных учителей. Это зависит от систем, определяющих компетенции учителя в национальных учебных стандартах или профессиональных кодексах.

В Казахстане поступление в вуз и получение государственных грантов связано со сдачей Единого национального тестирования (ЕНТ). Традиционно проходной балл для поступления на педагогические специальности является одним из самых низких по сравнению с другим специальностями (Абдильда & Сагындык, 2017), что отражает низкий статус профессии учителя. С 2016 года абитуриенты, поступающие на педагогические специальности, дополнительно сдают

творческий экзамен, который призван оценить мотивацию поступающих и улучшить их качество (МОН РК, 2018). Однако отсутствие какой-либо информации о подходах, используемых вузами для этого экзамена, не позволяет оценить его эффективность и влияние на качество абитуриентов.

До тех пор, пока в Казахстане не будут введены прозрачные высокие стандарты отбора абитуриентов на педагогические специальности, сложно говорить о качестве подготовки учителей.

Путь в профессию учителя

Во многих системах среднего образования, показывающих высокие результаты в международных сопоставительных исследованиях учеников школ, будущие учителя получают исключительно высшее образование (Abbott, Whitehead, & Rathbone, 2019) после завершения 12-летнего обучения. Обучение проводится как на уровне бакалавриата, так и в магистратуре. Модели получения педагогического образования на уровне бакалавриата иногда обозначаются как параллельные (concurrent models), где будущие учителя одновременно получают предметные знания и психолого-педагогическую, практическую подготовку. В качестве альтернативы последовательные модели (consecutive models) педагогического образования включают в себя получение степени бакалавра в течение трех лет, после которой следует одно- или двухгодичное обучение в магистратуре с получением диплома о высшем образовании или степени магистра образования. Обе модели применяют подход «прикладной науки» (Požarnik, 2011, с.24; Санчо-Хиль, Санчес-Валеро и Доминго-Косколола, 2017; Браун и Рейд, 2012), подразумевающий овладение теорией педагогики и знаниями по предметному содержанию, применением знаний и теории в реальной практике в ходе педагогической практики в школе или в рамках практического обучения. В процессе обучения будущие учителя проходят тщательную академическую и профессиональную подготовку (Sahlberg, 2019; Schleicher, 2018). Однако в таких странах, как Великобритания и США, более распространено получение педагогического образования на базе школ (Abbott, Whitehead, & Rathbone, 2019).

В Казахстане, в то время как большинство будущих учителей средней школы учатся в течение четырех лет по программе бакалавриата после получения среднего образования (11 лет), учителя все еще могут получить педагогическое образование, обучаясь в колледжах на базе 9 или

11 классов (Национальная палата предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен», 2017). Есть несколько вариантов получения квалификации учителя.

Структура и содержание программы педагогического образования

Ключевые компоненты программы педагогического образования (Initial Teacher Education), как правило, формируются в соответствии с концептуализацией Шульмана (1986), состоящей из предметного содержания дисциплин по специальности, психолого-педагогической подготовки и методики преподавания дисциплин. Тем не менее, Радуан и На (2020) предположили, что типы знаний, необходимые в педобразовании, являются теоретическими (дисциплинарными и педагогическими), практическими и саморегулируемыми (см. также Tynjälä 2008; Baartman & de Bruijn 2011; Elvira, Imants, Dankbaar, & Segers, 2017). В программе педобразования все больше внимания уделяется методам исследования (Финляндия) (Jakku-Sihvonen, Tissari, & Uusiautti, 2008; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011), в частности, как использовать данные научных исследований, интерпретировать данные оценок и использовать итоговые результаты студентов (Menter & Hulme, 2011).

Независимо от типа программы, ключевыми элементами программ повышения квалификации учителей являются общее понимание эффективного преподавания, тесная связь этого понимания с теорией и практикой и возможности применения практических навыков (Hammerness & Klette, 2015). Кроме того, важное значение для получения качественных результатов обучения имеют следующие факторы: «содержание курса, связь теории с практикой, возможности для рефлексии над преподаванием и обучением, упор на педагогическую практику» (OECD, 2019, p.16.).

В программах педагогического образования отмечаются пробелы. Согласно ОЭСР (2019, стр. 77), «в среднем 27% учителей говорят о том, что их обучение в вузе не включает в себя изучение содержания всех предметов, которые они преподают, и примерно каждый третий учитель не изучал методику преподавания по всем предметам (OECD, 2014a)». 7% учителей в ОЭСР не чувствуют себя хорошо подготовленными по предметному содержанию и 11% – по методике преподаваемых предметов (ОЭСР, 2014a). Более 10% учителей указали на необходимость дополнительного профессионального развития по общим педагогическим темам, таким, как управление классом, преподавание в разных классах

или оценка (OECD, 2014a). Пересмотренные стандарты подготовки учителей в Австралии (AITSL, 2019) касаются тех областей, в которых выпускники педвузов считаются недостаточно подготовленными. К ним относятся: умение сотрудничать с родителями и другими заинтересованными сторонами, адекватное знание подходов к дифференциации и руководству применением ИКТ и социальных сетей в обучении (TEMAG, 2014). Аналогичные недостатки были отмечены Позарником (2011) в отношении педобразования в европейских странах. Недостаток развития необходимых знаний по дисциплине, которую будущие учителя будут преподавать в школе, приводит к тому, что учителя не обладают необходимыми знаниями, что часто называется обучением «вне предмета» (Sharplin, 2014).

В дополнение к содержанию и структуре программ педагогического образования жизненно важное значение имеют методы преподавания в педагогическом вузе. Так, данные свидетельствуют о том, что разработка, моделирование эффективных методов преподавания в вузе необходимы для аутентичного обучения (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007). В отличие от представителей других профессий, преподаватели вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, редко имеют практический опыт работы в школе. Это увеличивает разрыв между теорией и практикой, за который часто критикуют педагогическое образование (Sharplin, 2011). Ранее были высказаны опасения по поводу неэффективности моделирования методов преподавания в педагогическом образовании из-за недостаточного практического опыта преподавателей, не обладающих выраженной самобытностью в качестве преподавателя вуза, готовящего учителей (European Commission, 2013).

Анализ данных Международного исследования преподавания и обучения ОЭСР TALIS по Казахстану показывает, что пробелы в учебных программах педагогического образования оказывают негативное влияние на чувство самоэффективности учителей и их долгосрочную приверженность профессии (Courtney, et al., 2020). Теперь, когда высшие учебные заведения обладают большей автономией в разработке учебной программы, важно, чтобы содержание, структура и методы преподавания в педагогическом образовании были пересмотрены в свете обновленного содержания среднего образования и передовой международной практики. Кроме того, в рамках проекта Всемирного банка по совершенствованию педагогического образования в

Казахстане будут разработаны новые образовательные программы, чтобы дать, в свою очередь, импульс педагогическим вузам в обновлении их образовательных программ. Совершенствование дизайна образовательных программ и методов преподавания также потребует тщательного анализа компетенций преподавателей вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, чтобы обеспечить их знакомство с международными стандартами исследований в области образования.

Результаты исследования и обсуждение

Модели лучших практик для профессионального опыта партнерства педагогических вузов и школ

Структура и масштабы педагогической практики в школе (называемой в международных источниках клинической практикой, практическими занятиями, стажировками, практическим опытом) и связь между вузами, ведущими подготовку педагогических кадров, и школами являются одной из наиболее актуальных областей развития педагогического образования. Наиболее распространенные модели школьной практики – это параллельные и последовательные модели, как было описано ранее в этой статье. Исследование начальной подготовки учителей (Initial Teacher Preparation, ИТР), проведенное ОЭСР (2019), показало, что параллельные модели улучшают согласованность теории и практики, а также изучения предметного содержания, методики и педагогики. Однако эффективность параллельных моделей зависит от качества отношений между педагогическими вузами и школами. Преподаватели педагогических вузов должны обладать современными знаниями школьной практики, чтобы помочь обучающимся в интеграции теории и практики. В обзоре ИТР (OECD, 2019) было рекомендовано, чтобы во всех странах эта взаимосвязь в рамках образовательных программ педагогического образования была более прочной и более четко сформулированной.

На международном уровне, в зависимости от уровня программы подготовки педагогов, продолжительность педагогической практики часто варьируется от 15 до 20 кредитов ECTS, от 5 до 15 недель или от 70 до 120 дней (AITSL, 2019; Pozarnik, 2011; Raduan & Na, 2020). Практика в школе обычно составляет значительную часть процесса общей оценки квалификации учителя. В Финляндии акцент делается на как

можно раннем начале педагогической практики в рамках обучения для поддержания процесса формирования учителей из обучающихся. Такой подход максимизирует получение разнообразного опыта обучающимися на педагогических специальностях путем предоставления им возможности знакомства с различными социальными контекстами. Политика размещения максимизирует разнообразие опыта, полученного в ходе практического занятия, путем предоставления учителей *preservice* школам и учащимся в различных социальных контекстах. Рефлексия и исследования часто включаются в школьную практику, и программы, которые практикуют это включение, как правило, более эффективны, чем те, которые этого не делают (Tatto, 2015).

Концепция партнерства педагогических вузов и школ направлена на сокращение разрыва между теорией и практикой (OECD, 2019). Различные модели партнерства: школы профессионального развития, клинические, иерархические, сетевые модели (Mtika, Robson & Fitzpatrick, 2014), научно-практические партнерства (Coburn & Penuel, 2016) и модели стажировки (Ledger & Vidovich, 2018) развивались с середины 1980-х годов. Стажировки использовались в качестве переходного этапа от абитуриента к выпускнику. В некоторых системах школьная практика проходит на заключительных этапах педагогической подготовки, чтобы помочь студенту с процессом перехода в школу и уменьшить практический шок, испытываемый во время начального этапа работы в школе (Snoek, 2011). Континуум моделей партнерства, разработанный Туном, Йенсенем и Купером, представляет собой спектр партнерских отношений от случайного взаимодействия до базовых, основанных на сотрудничестве, непрерывно улучшающихся и согласованных полностью интегрированных партнерств (Lillejord & Børte, 2016). Общее видение, инновации и заинтересованность являются характеристиками устоявшихся партнерских отношений (Menter & Hulme, 2011). Глубокие партнерские связи могут охватывать совместную разработку и оценку программ, обмен данными и информацией, наблюдение и обмен практическим опытом (Toon, Jensen & Cooper, 2017).

Механизмы подотчетности – обеспечение качества выпускников

Усиление мер подотчетности может способствовать улучшению качества и результатов ИТЕ, однако условия, при которых это происходит, не являются простыми (Tatto et al., 2016). В Австралии была проведена Оценка эффективности ра-

боты учителей (ГТРА), чтобы выпускники ITE достигли гарантированного уровня профессиональной компетентности (Wyatt-Smith, 2018). В США Worrell et al. (2014, стр. 30) рекомендовали использовать «множественные метрики ... для решения о выпуске, чтобы гарантировать, что выпускники являются опытными учителями, которые оказывают существенное влияние на обучение студентов».

Еще одним методом обеспечения качества выпускников ITE является использование институциональных и программных механизмов аккредитации. Ingvarson и Rowley (2017) выявили существенные связи между силой механизмов обеспечения качества ITE и качеством выпускников. Их исследование сообщает, что китайский Тайбэй и Сингапур, страны с сильными механизмами обеспечения качества, получили самые высокие оценки, в то время как Грузия и Чили, страны с более слабыми механизмами обеспечения качества, получили более низкие оценки (Ingvarson & Rowley, 2017). В Нидерландах аккредитации по обеспечению качества проводятся каждые шесть лет (Snoek, et al., 2011), а в Австралии – каждые три-пять лет (AITSL, 2019). Дополнительным этапом в процессе обеспечения качества преподавателей является внедрение систем профессиональной регистрации или лицензирования. Это обычно происходит в системах со стандартами учителя.

Правительство Казахстана указало на необходимость ужесточения требований к подотчетности университетов, занимающихся подготовкой учителей, путем проведения процедур аккредитации (МЧС, 2019).

Преподаватели вузов, ведущих подготовку педагогических кадров

Вопросы, связанные с контингентом преподавателей вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, тщательно не исследованы. Как правило, назначение на должность преподавателя педвуза основывается на научных достижениях, а не на соответствующих профессиональных навыках (Sonmark et al., 2017; Pozarnik, 2011), таких, как профессиональный опыт работы в школе, оценивание, разработка учебных программ, обучение и установление контактов с заинтересованными сторонами (Czerniawski, Guberman & MacPhail, 2017). До недавнего времени в Казахстане Министерство определяло квалификационные требования к преподавателям вузов, в том числе педагогическим. Эти требования не были связаны с наличием опыта работы в школе или другими перечисленными выше характери-

стиками. В числе требований обычно указывалось лишь на наличие ученой или академической степени магистра (МОН, 2008). С 2018 года вузы самостоятельно определяют требования к кандидатам на занятие должности преподавателей. Вопросы, связанные с преподавателями вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, тщательно не исследованы. Как правило, назначение на должность преподавателя педвуза основывается на научных достижениях, а не на соответствующих профессиональных навыках (Sonmark et al., 2017; Pozarnik, 2011), таких, как профессиональный опыт работы в школе, оценивание, разработка учебных программ, обучение и установление контактов с заинтересованными сторонами (Czerniawski, Guberman & MacPhail, 2017).

Тем не менее, педагогические вузы должны использовать разнообразные критерии, учитывающие современные практические навыки. В свете необходимости обеспечения качества педобразования традиционные роли преподавателей университетов изменились. В настоящее время от преподавателей требуется специализация по методологии разработки учебной программы, знание современной практики и эффективное использование ИКТ для обучения с использованием подходов, предусматривающих оказание содействия будущим учителям и наставничество (Abbott, Whitehead, & Rathbone, 2019).

Оценка результатов работы и критерии продвижения по службе для преподавателей должны включать в себя рассмотрение уровня квалификации преподавателей, обновленные специальные знания для преподавания и обучения и наличие исследований, проведенных в школе. Для поощрения непрерывного профессионального обучения необходимы стимулы и возможности профессионального роста, особенно с упором на совместные и коллективные подходы. Преподаватели должны обладать необходимыми навыками для совместной работы со школьными преподавателями в целях расширения их уровня знаний (Toon et al., 2017).

Чтобы отойти от традиционного имиджа преподавателей университетов, следует дополнительно рассмотреть роль школьных учителей, включая школьных наставников, которые поддерживают студентов, обучающихся по педагогическим образовательным программам. Важность роли наставника все больше признается во многих странах, включая Великобританию (Abbott, Whitehead & Rathbone, 2019). Для создания моделей партнерства в области професси-

ональной практики необходимо содействовать созданию сообществ исследователей и преодолевать искусственное разделение ролей тех и других.

Многие из перечисленных требований к преподавателю педвуза присутствуют в практике вузов Казахстана. Значительная часть преподавателей педвузов имеют педагогическое образование, но не обязательно – опыт работы в школе, и, как следствие, эти преподаватели обладают теоретическими знаниями без глубокого понимания реформы обновленного содержания образования и современных педагогических подходов.

Присвоение квалификации учителя и стандарты учителей для непрерывного профессионального развития

С 2010 года во многих странах были введены профессиональные стандарты, чтобы четко сформулировать требования к знаниям и компетентности учителей. Стандарты преподавания были разработаны в США – Типовые базовые стандарты обучения (Model Core Teaching Standards) (Council of Chief State School Officers, 2011); Австралия – Австралийские профессиональные стандарты для учителей (The Australian Professional Standards for Teachers) (the Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011); Великобритания – Стандарты для учителей (The Teacher Standards) (Department for Education, 2013); и Новая Зеландия – Стандарты для выпускников (the Graduating Teacher Standards) (Education Council, 2014). До этого преподавание было в значительной степени нерегулируемым занятием.

Стандарты могут конструктивно влиять на педагогическое образование (Darling-Hammond, 1999; OECD, 2018; Sachs, 2003), особенно если стандарты используются для создания общего видения и обеспечения размышлений вузов, ведущих подготовку педкадров, над этими стандартами (Révai, 2018). Определение профессиональных стандартов – это способ сформулировать навыки, знания и склонности, которые необходимо развивать в рамках программ педагогического образования. Однако стандарты не всегда напрямую переводятся в учебную программу педвузов из-за конкурирующих концепций знаний, системных приоритетов и систем, политики и контекста финансирования (Révai, 2018). В некоторых случаях профессиональные стандарты учителей были введены правительствами и используются в качестве нормативной базы. Это обстоятельство может оказывать

определенное влияние на разработку инноваций и создавать некий единый подход к педагогическому образованию (Ceulemans, Simons & Struyf, 2012). Поэтому требуется глубокое и профессиональное понимание того, как использовать стандарт для качественного обучения.

В Казахстане действует профессиональный стандарт для педагогов, но нет достаточных данных о том, как он влияет на педагогическое образование или пересмотр учебных программ. Считается, что стандарты являются лишь одним из механизмов, необходимых для повышения качества учителей, особенно в национальном контексте, где профессия учителя имеет низкий статус и низкий уровень материального вознаграждения.

Заключение. Выводы

Совершенствование педагогического образования и качества подготовки будущих учителей является одним из нескольких важных компонентов для улучшения результатов обучения в образовании (Darling Hammond, 2017; OECD, 2019). Педагогическое образование должно формироваться на основе фактических данных образовательной политики, которая «согласована и взаимосвязана, финансируется и реализуется», где существуют «государственные инвестиции в образование ... создание идентифицируемых карьерных путей в обучении» (Abbott, Whitehead, & Rathbone, 2019, p. 90). Улучшения в педобразовании сдерживаются нехваткой крупномасштабных, продольных, межведомственных исследований (Cochran-Smith et al., 2015). Педвузы и преподаватели должны собирать эти данные, иницируя и участвуя в крупных исследовательских проектах, охватывающих вузы же, годы и страны, тщательно используя институциональные данные для саморефлексии.

Ключевыми факторами, которые были выбраны для этого краткого обзора, являются входные требования к программам педагогического образования; пути в профессию учителя; структура и содержание учебного плана, с особым акцентом на роль партнерских отношений в школьной практике; обеспечение стандартов выпуска из педвузов и институциональной аккредитации; присвоение квалификации и профессиональные кодексы.

В странах, где профессия преподавателя высоко ценится, студенты учатся более эффективно (Burns & Darling-Hammond, 2014). Фактические данные указывают на то, что страны

с улучшенными показателями и более справедливыми системами имеют четкие, но в то же время специфичные требования к поступлению в педвузы. Они привлекают и отбирают качественных абитуриентов, проводят интенсивные научно-ориентированные курсы, которые сочетают в себе дисциплинарные и педагогические знания, моделируемые преподавателями вузов и интегрируемые со школьной практикой. Школьные наставники работают в тесном партнерстве с университетскими педагогами. Системы имеют гарантию качества на выходе, связаны с профессиональными стандартами, квалификационными экзаменами, постоянными возможностями профессионального и карьерного роста (Abbott, Whitehead, & Rathbone, 2019; European Commission, 2014; OECD, 2019; Scheerens & Blömeke 2016).

В Казахстане внедрение реформы образования было сосредоточено, главным образом, на системе повышения квалификации учителей для

обновленного содержания среднего образования. Все эти годы педагогическое образование оставалось в значительной степени в стороне от реформ. Растущее недовольство общества качеством учителей, а также неудовлетворительные результаты проведенных международных сопоставительных исследований учеников школ дали толчок принятию Закона “О статусе педагога”. В настоящее время наблюдается существенное движение в сторону поддержки решения проблемы реформы в педагогическом образовании. Эта реформа должна прояснить миссию педагогического образования, определить новое содержание учебных программ, пересмотреть критерии отбора и квалификации для педагогического образования, укрепить механизмы подотчетности и «оживить» педагогические кадры с помощью навыков, знаний и склонностей, необходимых для развития будущих поколений качественных учителей и повышения благосостояния и благополучия для всех в Казахстане.

Литература

- 1 Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2019). *The transformation of initial teacher education: The changing nature of teacher training*. London: Routledge.
- 2 Абдильда, Ж., Сагындык, Б. В Казахстане возможно получить грант, набрав низкий балл на ЕНТ. – 2017. [электронный ресурс] – <https://factcheck.kz/claim-checking/verdict/pravda-v-kazaxstane-vozmozhno-poluchit-grant-nabrav-nizkij-ball-na-ent/>
- 3 Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). (2011). *The Australian Professional Standards for Teachers*. Canberra: Australian Government.
- 4 Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). (2015). *Action Now: Selection of entrants into initial teacher education – Guidelines*. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/action-now-selection-of-entrants-into-initial-teacher-education---guidelines>
- 5 Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). (2019). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia*. Melbourne Vic.
- 6 Bell, L., & Stevenson, H. (2006). What is education policy – Perspectives on education policy. *Leadership for Learning Series: Education Policy – Process, Themes and Impact* (192), 23-40 <https://doi.org/0-415-37771-4>
- 7 Blömeke, S. (2017). Modelling teachers’ professional competence as a multi-dimensional construct. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, 119–135. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-7-en>.
- 8 Bridges, D., Kurakbayev, K., & Kambatyrova, A. (2014). Lost-and-found in translation? Interpreting the processes of the international and intranational translation of educational policy and practice in Kazakhstan. *Educational Reform and Internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan*. Cambridge: Cambridge University Press, 263-286
- 9 Browne, L., & Reid, J. (2012). Changing localities for teacher training: The potential impact on professional formation and the university sector response. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 497-508.
- 10 Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us*. Stanford, CA.: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- 11 Ceulemans, C., Simons, M., & Struyf, E. (2012). Professional standards for teachers: How do they ‘work’? An experiment in tracing standardisation in-the-making in teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 29-47.
- 12 Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi:10.3102/0013189x16631750>
- 13 Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>.
- 14 Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. ERIC Clearinghouse. http://https://ccsso.org/sites/default/files/2017-11/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf

- 15 Courtney, M., Karakus, M., Sharplin, E.D., Ibrasheva, A., Hernandez-Torrano, D., Helmer, J., & Jumukalov, Z. (2020, under review). Understanding teacher self-efficacy, job satisfaction, and commitment in Kazakhstan: An analysis of TALIS data using multilevel modeling. *Teaching and Teacher Education*.
- 16 Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127-140.
- 17 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- 18 Department for Education. (2013). *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. GOV.UK. <http://www.gov.uk/government/collections/teachers-standards>
- 19 Ell, F., Simpson, A., Mayer, D., Davies, L. M., Clinton, J., & Dawson, G. (2019). Conceptualising the impact of initial teacher education. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 177-200.
- 20 Elvira, Q., Imants, J., Dankbaar, B., & Segers, M. (2017). Designing education for professional expertise development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119729>.
- 21 European Commission. High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.
- 22 Fimyar, O., Yakavets, N., and Bridges, D. (2014). Educational reform in Kazakhstan: the contemporary policy agenda, in D. Bridges (Ed.), *Educational Reform and Internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan*. Cambridge University Press: Cambridge.
- 23 Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- 24 Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Promoting and Sustaining a Quality Teaching Workforce International Perspectives on Education and Society* (27), 239-277. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920140000027013>
- 25 ИАЦ (Информационно-аналитический центр). Статистика системы образования Республики Казахстан. – 2017. [электронный ресурс] – <http://iac.kz/en/events/annual-national-compendium-education-system-statistics-republic-kazakhstan-2017-2018-academic>
- 26 Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.
- 27 Kazakhstan, Z. R. «О статусе педагога Республики Казахстан» от 27 декабря 2019 г. № 293-VI ZRK [Law of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 № 293-VI ZRK «About the status of a teacher»]. online.zakon.kz.
- 28 Комитет по Статистике Министерства Национальной Экономики: Данные и Статистика. – 2018а. [электронный ресурс] – <https://knoema.com/atlas/sources/Committee-on-Statistics-Republic-of-Kazakhstan>
- 29 Комитет по Статистике Министерства Национальной Экономики: Данные и Статистика. – 2018б. [электронный ресурс] – <https://knoema.com/atlas/sources/Committee-on-Statistics-Republic-of-Kazakhstan>
- 30 Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805.
- 31 Lauermaann, F. (2017), Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: A new era for research. In S. Guerriero, (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-10-en>
- 32 Ledger, S., & Vidovich, L. (2018). Australian Teacher Education Policy in Action: The Case of Pre-service Internships. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 2. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.2>
- 33 Lillejord, S., & Borte, K. (2016). Partnership in teacher education—a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- 34 Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601. <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2006.11.001>.
- 35 MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International.
- 36 McLaughlin, C., Yakavets, N., & Ayubayeva, N. (2017). Initial teacher education in pedagogical institutes in Kazakhstan: Debates and issues. In M. Hartley and A. Ruby (Eds.) *Higher education reform and development: The case of Kazakhstan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 37 Menter, I., & Hulme, M. (2011). Teacher education reform in Scotland: National and global influences. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 387-397.
- 38 МОН (Министерство Образования и Науки). Типовые Квалификационные характеристики должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц. – 2008. [электронный ресурс] – https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/obpazovanie/id-V080005168/
- 39 МОН (Министерство Образования и Науки). Государственная программа по образованию и науке в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – 2010. [электронный ресурс] – Астана: Министерство образования и науки Республики Казахстан. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2012/state-program-education-development-republic-kazakhstan-2011-2020-5506>
- 40 МОН (Министерство образования и науки Республики Казахстан). Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. – 2016. [электронный ресурс] – Астана: Министерство образования и науки Республики Казахстан. https://online.zakon.kz/document/?doc_id=32372771

- 41 МОН (Министерство образования и науки Республики Казахстан). Типовые правила приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы высшего и послевузовского образования. – 2018. [электронный ресурс] – <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017650>
- 42 МОН (Министерство образования и науки Республики Казахстан). Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. – 2019. [электронный ресурс] – Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>
- 43 Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76.
- 44 Национальная Палата Предпринимателей Республики Казахстан “Атамекен”. Профессиональный Стандарт «Учитель». – 2017. [электронный ресурс] – <http://https://atameken.kz/uploads/content/files/ПС%20Педагог.pdf>
- 45 Nazarbayev University Graduate School of Education (2014). Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015-2020 гг. Диагностический отчет. Астана: Индигопринт
- 46 New Zealand Teacher Council. (2014). *The graduating teacher standards*. <http://https://teachingcouncil.nz/content/graduating-teacher-standards>
- 47 Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. *European Dimensions of Teacher Education—Similarities and Differences*. Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and The National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia, 33-51.
- 48 OECD (2014a). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- 49 OECD (2014b). *Equity and effectiveness of schooling in Kazakhstan*. In *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi:10.1787/9789264205208-7-en>
- 50 OECD (2015). *Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*. Paris: OECD Publishing. <https://doi:10.1787/9789264245891-en>, pp.18-160.
- 51 OECD (2017). *Higher Education in Kazakhstan 2017*. In *Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264030206-en>
- 52 OECD (2018). *TALIS 2018 results (Volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS. Paris: OECD Publishing (1–7).
- 53 OECD (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- 54 OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- 55 Požarnik, B. (2011). Teacher education in Europe between unity and diversity. In M.V. Zuljan & J. Vogrinc, (Eds.) *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education and The National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia, (22-31).
- 56 Raduan, N. A., & Na, S. I. (2020). An integrative review of the models for teacher expertise and career development. *European Journal of Teacher Education*, 1-24. <https://doi:10.1080/02619768.2020.1728740>
- 57 Révai, N. (2018). What difference do standards make to educating teachers? A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore, *OECD Education Working Papers*, 174. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/flcb24d5-en>.
- 58 Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). Conceptions of education policy. *Globalizing Education Policy*, 46(5), 44-70. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.46.5.506>
- 59 RU. SPUTNIKNEWS. О новой зарплате учителей Казахстана рассказала вице-министр образования. – 2020. [электронный ресурс] – <https://ru.sputniknews.kz/radio/20200106/12471891/zarplata-uchitel-kazakhstan-nadbavka.html>
- 60 Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186.
- 61 Sahlberg, P. (2018). #WDR2018 Reality Check #10: We Need More than Just Better Teachers? Available from https://www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/15643/wdr2018-reality-check-10-%e2%80%9cwe-need-more-than-just-better-teachers%e2%80%9d-by-pasi-sahlberg
- 62 Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310–325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>
- 63 Schleicher, A. (2010). PISA 2009. *Evaluating systems to improve education*. <http://www.slideshare.net/.../andreas-schleicher-pisa> Erişim Tarihi: 05.04.2013.
- 64 Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- 65 Shamatov, D. (2005). The Beginning Teachers’ Professional Socialization in Post- Soviet Kyrgyzstan: Challenges and Coping Strategies. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education (Unpublished doctoral thesis).
- 66 Sharplin, E. D. (2011). How to be an English Teacher and an English Teacher Educator: Spanning the boundaries between sites of learning. *English in Australia*, 46(2), 67-76.
- 67 Sharplin, E. (2014). Reconceptualising out-of-field teaching: The experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, 56(1), 97-110. <https://doi.10.1080/00131881.2013.874160>
- 68 Sharplin, E. D., Peden, S., & Marais, I. (2016). Making the grade: Describing inherent requirements for the initial teacher education practicum. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 224–241. <https://doi:10.1080/1359866X.2015.1105933>

- 69 Sharplin, E. & Wake, D. (2020). Becoming a teaching professional: Ethical and legal issues. In J. Allen & S. White (Eds.), *Teaching in a New Era*. Cambridge Press (2nd ed.).
- 70 Sharplin, E.D., Ibrasheva, A., et al. (in progress, 2020). The contemporary context of teacher education in Kazakhstan: Moving the focus to initial teacher education for quality outcomes.
- 71 Silova, I. (2009). The crisis of the Post-Soviet teaching profession in the Caucasus and Central Asia. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 366–383. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.4.366>
- 72 Шуиншина, Ш. М., Альпеисов, Е. А., Ахметова, Б. С., Туяков, Е. А., Адамова, М. Е., & Каплунович, С. М. Некоторые вопросы модернизации системы образования Казахстана. // *Современные проблемы науки и образования*. – 2019. – №. 2. – С. 48-48.
- 73 Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- 74 Snoek, M., Milena Zuljan, V., & Vogrinc, J. (2011). Teacher education in the Netherlands: Balancing between autonomous institutions and a steering government. In M.V. Zuljan & J. Vogrinc, (Eds.) *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education, 53-84.
- 75 Solbrekke, T. D., & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programmes: Teacher educators' strategies—between 'accountability' and 'professional responsibility'? *Teaching and Teacher Education*, (37), 11.
- 76 Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T. (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge: Report on an international pilot study, OECD Education Working Papers, No. 159. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>.
- 77 Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171-201. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>.
- 78 Tatto, M. T., Savage, C., Liao, W., Marshall, S. L., Goldblatt, P., & Contreras, L. M. (2016). The emergence of high-stakes accountability policies in teacher preparation: An examination of the U.S. Department of Education's proposed regulations. *Education Policy Analysis Archives* (24), 21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2322>.
- 79 TEMAG (Teacher Education Ministerial Advisory Group). (2014). Action now: *Classroom ready teachers*. Teacher Education Ministerial Advisory Group. Australia. <http://www.studentsfirst.gov.au/teacher-education-ministerial-advisory-group>
- 80 Toon, D., Jensen, B., & Cooper, S. (2017). *Teaching our teachers: A better way – Continuous improvement in teacher preparation*. Melbourne: Learning First. <http://www.learningfirst.com>.
- 81 United Nations, (2000). 55/2. *United Nations millennium declaration*. <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>
- 82 van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.
- 83 Wyatt-Smith, C. (2018). Graduate teacher performance assessment: An intervention project at the intersection of standards, professional knowledge and assessment. Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference.
- 84 Worrell, F., Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., & Pianta R. (2014). *Assessing and evaluating teacher preparation programs*. Washington, DC: American Psychological Association.

References

- Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2019). *The transformation of initial teacher education: The changing nature of teacher training*. London: Routledge.
- Abdil'da, Zh., Sagyndyk, B. (2017). V Kazakhstane vozmozhno poluchit' grant, nabrav nizkij ball na ENT [In Kazakhstan, it is possible to get a grant by scoring a low score on UNT]. Factcheck. <https://factcheck.kz/claim-checking/verdict/pravda-v-kazaxstane-vozmozhno-poluchit-grant-nabrav-nizkij-ball-na-ent/>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). (2011). *The Australian Professional Standards for Teachers*. Canberra: Australian Government.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). (2015). *Action Now: Selection of entrants into initial teacher education – Guidelines*. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/action-now-selection-of-entrants-into-initial-teacher-education---guidelines>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). (2019). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia*. Melbourne Vic.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). What is education policy – Perspectives on education policy. *Leadership for Learning Series: Education Policy – Process, Themes and Impact* (192), 23-40 <https://doi.org/10.1080/00137580600577771>
- Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, 119–135. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-7-en>.
- Bridges, D., Kurakbayev, K., & Kambatyrova, A. (2014). Lost-and-found in translation? Interpreting the processes of the international and intranational translation of educational policy and practice in Kazakhstan. *Educational Reform and Internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan*. Cambridge: Cambridge University Press, 263-286
- Browne, L., & Reid, J. (2012). Changing localities for teacher training: The potential impact on professional formation and the university sector response. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 497-508.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us*. Stanford, CA.: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

- Ceulemans, C., Simons, M., & Struyf, E. (2012). Professional standards for teachers: How do they 'work'? An experiment in tracing standardisation in-the-making in teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 29–47.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189x166631750>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>.
- Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. ERIC Clearinghouse. http://https://ccsso.org/sites/default/files/2017-11/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf
- Courtney, M., Karakus, M., Sharplin, E.D., Ibrasheva, A., Hernandez-Torran, D., Helmer, J., & Jumukalov, Z. (2020, under review). Understanding teacher self-efficacy, job satisfaction, and commitment in Kazakhstan: An analysis of TALIS data using multilevel modeling. *Teaching and Teacher Education*.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Department for Education. (2013). *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. GOV. UK. <http://https://www.gov.uk/government/collections/teachers-standards>
- Ell, F., Simpson, A., Mayer, D., Davies, L. M., Clinton, J., & Dawson, G. (2019). Conceptualising the impact of initial teacher education. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 177–200.
- Elvira, Q., Imants, J., Dankbaar, B., & Segers, M. (2017). Designing education for professional expertise development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119729>.
- European Commission. High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.
- Fimyar, O., Yakavets, N., and Bridges, D. (2014). Educational reform in Kazakhstan: the contemporary policy agenda, in D. Bridges (Ed.), *Educational Reform and Internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Promoting and Sustaining a Quality Teaching Workforce International Perspectives on Education and Society* (27), 239–277. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920140000027013>
- IACz (Informacziorno-analiticheskij cenztr) (2017). Statistika sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan [Statistics of the education system of the Republic of Kazakhstan]. <http://iac.kz/en/events/annual-national-compendium-education-system-statistics-republic-kazakhstan-2017-2018-academic>
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177–193.
- Kazakhstan, Z. R. (2019). O stazuse pedagoga Respubliki Kazakhstan No. № 293-VI ZRK [Law of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 № 293-VI ZRK «About the status of a teacher»]. online.zakon.kz.
- Komitet po Statistike Ministerstva Nacional'noj Ekonomiki: Dannye i Statistika [Statistics Committee of the Ministry of National Economy: Data and Statistics] (2018a). <https://knoema.com/atlas/sources/Committee-on-Statistics-Republic-of-Kazakhstan>
- Komitet po Statistike Ministerstva Nacional'noj Ekonomiki: Dannye i Statistika [Statistics Committee of the Ministry of National Economy: Data and Statistics] (2018b). <https://knoema.com/atlas/sources/Committee-on-Statistics-Republic-of-Kazakhstan>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805.
- Lauermaun, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: A new era for research. In S. Guerriero, (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-10-en>
- Ledger, S., & Vidovich, L. (2018). Australian Teacher Education Policy in Action: The Case of Pre-service Internships. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 2. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.2>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education—a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2006.11.001>.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International.
- McLaughlin, C., Yakavets, N., & Ayubayeva, N. (2017). Initial teacher education in pedagogical institutes in Kazakhstan: Debates and issues. In M. Hartley and A. Ruby (Eds.) *Higher education reform and development: The case of Kazakhstan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menter, I., & Hulme, M. (2011). Teacher education reform in Scotland: National and global influences. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 387–397.
- MON (Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki) (2008). *Tipovye kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej pedagogicheskikh rabotnikov i priravnennykh k nim lic [Typical qualification characteristics of the teachers positions and equivalent persons]*. https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/obpazovanie/id-V080005168/

MON (Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki) (2010). *Gosudarstvennaya programma po obrazovaniyu i nauke v Respublike Kazahstan na 2011-2020 gody*[State program on education and science in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020]. Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2012/state-program-education-development-republic-kazahstan-2011-2020-5506>

MON (Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki Respubliki Kazahstan) (2016). *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan na 2020-2025 gody*[The state program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025]. Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. https://online.zakon.kz/document/?doc_id=32372771

MON (Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki Respubliki Kazahstan) (2018). *Tipovye pravila priema na obuchenie v organizacii obrazovaniya, realizuyushchie obrazovatel'nye programmy vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniya* [Standard rules for admission to training in educational institutions that implement educational programs of higher and postgraduate education]. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017650>

MON (Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki Respubliki Kazahstan) (2019). *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan na 2020-2025 gody* [The state program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025]. Nur-Sultan: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>

Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76.

Nacional'naya Palata Predprinimatelej Respubliki Kazahstan "Atameken". (2017). Professional'nyj Standart "Uchitel'" [Professional Standard "Teacher"]. <http://https://atameken.kz/uploads/content/files/ПЦ%20Педагог.pdf>

Nazarbayev University Graduate School of Education (2014). *Razrabotka strategicheskikh napravlenij reformirovaniya obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2015-2020 gg.* Diagnostic report. Astana: Indigoprint

New Zealand Teacher Council. (2014). *The graduating teacher standards*. <http://https://teachingcouncil.nz/content/graduating-teacher-standards>

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. *European Dimensions of Teacher Education—Similarities and Differences*. Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and The National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia, 33-51.

OECD (2014a). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2014b). *Equity and effectiveness of schooling in Kazakhstan*. In *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi:10.1787/9789264205208-7-en>

OECD (2015). *Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*. Paris: OECD Publishing. <https://doi:10.1787/9789264245891-en>, pp.18-160.

OECD (2017). *Higher Education in Kazakhstan 2017*. In *Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264030206-en>

OECD (2018). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS. Paris: OECD Publishing (1-7).

OECD (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Požarnik, B. (2011). Teacher education in Europe between unity and diversity. In M.V. Zuljan & J. Vogrinc, (Eds.) *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education and The National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia, (22-31).

Raduan, N. A., & Na, S. I. (2020). An integrative review of the models for teacher expertise and career development. *European Journal of Teacher Education*, 1-24. <https://doi:10.1080/02619768.2020.1728740>

Révai, N. (2018). What difference do standards make to educating teachers? A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore, *OECD Education Working Papers*, 174. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). Conceptions of education policy. *Globalizing Education Policy*, 46(5), 44-70. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.5.506>

RU. SPUTNIKNEWS (2020, June 1). O novoj zarplate uchitelej Kazahstana rasskazala vice-ministr obrazovaniya. [The vice-minister of education spoke about the new salary of teachers in Kazakhstan] <https://ru.sputniknews.kz/radio/20200106/12471891/zarplata-uchitel-kazahstan-nadbavka.html>

Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186.

Sahlberg, P. (2018). #WDR2018 Reality Check #10: We Need More than Just Better Teachers? Available from https://www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/15643/wdr2018-reality-check-10-%e2%80%9cwe-need-more-than-just-better-teachers%e2%80%9d-by-pasi-sahlberg

Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>

Scheerens, J., & Blomeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, (18), 70-87. <https://doi:10.1016/j.edurev.2016.03.002>

Schleicher, A. (2010). PISA 2009. *Evaluating systems to improve education*. <http://www.slideshare.net/.../andreas-schleicher-pisa> Erişim Tarihi: 05.04.2013.

- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Shamatov, D. (2005). *The Beginning Teachers' Professional Socialization in Post-Soviet Kyrgyzstan: Challenges and Coping Strategies*. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education (Unpublished doctoral thesis).
- Sharplin, E. D. (2011). How to be an English Teacher and an English Teacher Educator: Spanning the boundaries between sites of learning. *English in Australia*, 46(2), 67-76.
- Sharplin, E. (2014). Reconceptualising out-of-field teaching: The experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, 56(1), 97-110. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.874160>
- Sharplin, E. D., Peden, S., & Marais, I. (2016). Making the grade: Describing inherent requirements for the initial teacher education practicum. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 224-241. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1105933>
- Sharplin, E. & Wake, D. (2020). Becoming a teaching professional: Scoping the ethical and legal domains. In J. Allen & S. White (Eds.), *Teaching in a New Era*. Cambridge Press (2nd ed.).
- Sharplin, E.D., Ibrasheva, A., et al. (in progress, 2020). The contemporary context of teacher education in Kazakhstan: Moving the focus to initial teacher education for quality outcomes.
- Silova, I. (2009). The crisis of the Post-Soviet teaching profession in the Caucasus and Central Asia. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 366-383. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.4.366>
- Shuinshina, SH. M., Al'peisov, E. A., Ahmetova, B. S., Tuyakov, E. A., Adamova, M. E., & Kaplunovich, S. M. (2019). Nekotorye voprosy modernizatsii sistemy obrazovaniya Kazahstana [Some issues of modernization of the education system of Kazakhstan]. *Modern problems of science and education*, (2), 48-48.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Snoek, M., Milena Zuljan, V., & Vogrinc, J. (2011). Teacher education in the Netherlands: Balancing between autonomous institutions and a steering government. In M.V. Zuljan & J. Vogrinc, (Eds.) *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education, 53-84.
- Solbrekke, T. D., & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programmes: Teacher educators' strategies—between 'accountability' and 'professional responsibility'? *Teaching and Teacher Education*, (37), 11.
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T. (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge: Report on an international pilot study, OECD Education Working Papers, No. 159. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>.
- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171-201. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>.
- Tatto, M. T., Savage, C., Liao, W., Marshall, S. L., Goldblatt, P., & Contreras, L. M. (2016). The emergence of high-stakes accountability policies in teacher preparation: An examination of the U.S. Department of Education's proposed regulations. *Education Policy Analysis Archives* (24), 21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2322>.
- TEMAG (Teacher Education Ministerial Advisory Group). (2014). Action now: *Classroom ready teachers*. Teacher Education Ministerial Advisory Group. Australia. <http://www.studentsfirst.gov.au/teacher-education-ministerial-advisory-group>
- Toon, D., Jensen, B., & Cooper, S. (2017). *Teaching our teachers: A better way – Continuous improvement in teacher preparation*. Melbourne: Learning First. <http://www.learningfirst.com>.
- United Nations, (2000). 55/2. *United Nations millennium declaration*. <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>
- van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.
- Wyatt-Smith, C. (2018). Graduate teacher performance assessment: An intervention project at the intersection of standards, professional knowledge and assessment. Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference.
- Worrell, F., Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., & Pianta R. (2014). *Assessing and evaluating teacher preparation programs*. Washington, DC: American Psychological Association.