

УДК 378.31

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-97-108

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук,
професор Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІННА МАКОДАЙ

komarova7788@gmail.com

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської
мови та медичної термінології Вінницького
національного медичного університету імені
М. І. Пирогова
вул. Пирогова, 56, м. Вінниця

ЕЛЬВІРА МАНЖОС

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з
курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького
національного медичного університету імені М. І. Пирогова
вул. Пирогова, 56, м. Вінниця

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ УЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Проаналізовано зміст і структуру професійних стандартів учителя в Німеччині, Великобританії, Франції та Україні. З'ясовано, що у більшості країн структура професійних стандартів учителів зазвичай містить найменування доменів (блоків, сфер), відповідно до яких диференціюються різні види компетентностей і професійних умінь. Найчастіше виокремлюються такі домени: навчальні (предметні) компетентності; врахування індивідуальних особливостей та психолого-педагогічний супровід учнів; планування освітньої діяльності; створення здорового, безпечного й розвивального освітнього середовища; використання інноваційних (цифрових) освітніх технологій і дидактичних засобів; контроль і оцінювання результатів навчання, забезпечення зворотного зв'язку; навчальна комунікація (стосунки з учнями); партнерство, робота в команді (стосунки з адміністрацією, колегами, батьками, громадськістю); професійна рефлексія і самовдосконалення; дотримання норм професійної етики, професійна відповідальність. Більшість доменів стосується навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, формування комфортного освітнього середовища, професійної етики і професійного самовдосконалення вчителя. Під час формування змістових компонентів стандартів здебільшого використовуються короткі дефініції, що відповідають таксономії Б. Блума. Особливе значення надається таким компонентам професійних компетентностей вчителя, як: а) професійні знання, уміння і навички; б) досвід і професійні досягнення; в) система цінностей; г) критичне ставлення до власної діяльності (рефлексія). З'ясовано, що попри певні відмінності професійні стандарти учителів у Великобританії, Німеччині, Франції та Україні відповідають рекомендаціям Європейської комісії щодо професійної компетентності вчителя. Стандартизація педагогічної освіти перебуває в центрі освітніх реформ європейських країн, кожна з яких схожим чином реагує на нові виклики шляхом запровадження єдиного переліку професійних компетентностей для забезпечення безперервної підготовки кваліфікованих учителів.

Ключові слова: професійний стандарт, професійна компетентність, учитель, вимоги до професійної підготовки вчителів, Україна, Великобританія, Німеччина, Франція.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
Ostrozsky St. 32, Vinnitsia

INNA MAKODAI

Candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor of the Department of Foreign
Languages with Latin and Medical Terminology Course,
Vinnitsia National Medical University named after
Mykola Ivanovych Pirogov
Pirohova St. 56, Vinnitsia

ELVIRA MANZHOS

Candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor of the Department of Foreign Languages with Latin and
Medical Terminology Course, Vinnitsia National Medical University named after
Mykola Ivanovych Pirogov
Pirohova St. 56, Vinnitsia

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHER PROFESSIONAL STANDARDS IN UKRAINE AND ABROAD

The content and structure of the teacher's professional standards in Germany, Great Britain, France and Ukraine were analyzed. It has been found that in most countries the structure of teachers' professional standards usually contains the names of domains (blocks, spheres), according to which different types of competences and professional skills are differentiated. The following domains are most often distinguished: educational (subject) competences; consideration of individual characteristics and psychological and pedagogical support of students; planning of educational activities; creation of a healthy, safe and developing educational environment; use of innovative (digital) educational technologies and didactic tools; control and evaluation of training results, provision of feedback; educational communication (relationship with students); partnership, teamwork (relations with the administration, colleagues, parents, the public); professional reflection and self-improvement; observance of norms of professional ethics, professional responsibility. Most of the domains concern educational activities, interpersonal relationships, the formation of a comfortable educational environment, professional ethics and professional self-improvement of the teacher. When formulating the content components of the standards, short definitions are mostly used that correspond to B. Bloom's taxonomy. Particular importance is attached to such components of the teacher's professional competences as: a) professional knowledge, abilities and skills; b) experience and professional achievements; c) value system; d) critical attitude to one's own activity (reflection). It was found that, despite certain differences, the professional standards of teachers in Great Britain, Germany, France and Ukraine correspond to the recommendations of the European Commission regarding the professional competence of teachers. Standardization of teacher education is at the center of educational reforms of European countries, each of which responds in a similar way to new challenges by introducing a single list of professional competencies to ensure continuous training of qualified teachers.

Key words: professional standard, competence, teacher, requirements for professional training of teachers, Ukraine, Great Britain, Germany, France.

Розробка професійних стандартів учителів є однією з глобальних тенденцій реформування педагогічної освіти. У комюніке Європейської комісії «Переосмислення освіти» (2012) запропоновано державам-членам надати пріоритетного значення підвищенню якості професійної освіти вчителів [11, с. 15]. Оновлення професійних стандартів відповідає прагненню Європейської Комісії забезпечити всіх громадян знаннями, вміннями і ставленнями, необхідними для успішної життєдіяльності в XXI столітті. На думку Європейської комісії, реформування педагогічної освіти має ґрунтуватися на єдності поглядів щодо того, яким має бути кваліфікований учитель: які компетентності (знання, вміння, ставлення) йому потрібні; як їх слід розуміти, конкретизувати та описувати; які практичні підходи можуть допомогти вчителям набувати та розвивати необхідні компетентності впродовж усієї професійної кар'єри [12, с. 5].

У більшості країн Євросоюзу відбувається реформування систем підготовки вчителів, зумовлене схожими проблемами: дефіцитом учителів, зниженням успішності учнів у глобальних рейтингах [25; 26; 27; 28; 29].

Впродовж останніх десяти років були проведені реформи підготовки вчителів для середньої освіти у Великобританії, Франції та Німеччині. Це знайшло відображення, зокрема, в таких документах: The Importance of Teaching the Schools White Paper (Біла книга «Важливість навчання в школах») [7], Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan («План підготовки наступного покоління видатних учителів») (Великобританія) [9]; Loi d'orientation et de programmation pour La Réfondation de l'École de la République (Закон про орієнтацію та програмування для відновлення школи республіки) [21] (Франція); Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Стандарти педагогічної освіти) (Німеччина) [17].

Один із провідних шляхів підвищення якості професійної підготовки вчителів в європейських країнах вбачається у запровадженні єдиних професійних стандартів, що в кінцевому рахунку зумовлює певну конвергенцію, уніфікацію систем педагогічної освіти та вимог до професійної компетентності вчителів. Щоправда історично сформовані національні системи педагогічної освіти реагують на схожі виклики дещо по-різному, відповідно до їхніх специфічних культурних і структурних характеристик [30].

Метою статті є розкриття змісту та порівняльний аналіз професійних стандартів учителів у Великобританії, Франції, Німеччині та Україні.

Відповідно до урядової програми «The Importance of Teaching the Schools White Paper» (Біла книга «Важливість шкільного навчання») у центр реформування освіти у Великобританії ставиться вчитель [7]. Актуальність вдосконалення системи підготовки учителів базується на уявленні про вчителя «як найцінніший актив суспільства». Основний шлях вдосконалення педагогічної освіти вбачається у збільшенні часу, який майбутні вчителі проводять у шкільних класах, займаючись формуванням основних педагогічних умінь і навичок [7]. У «Плані підготовки наступного покоління видатних учителів» («Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan») зазначається, що якість підготовки вчителів найбільшою мірою серед всіх інших факторів пов'язана з навчальною успішністю учнів [9, с. 4].

У Великобританії професійні стандарти вчителів («Professional Standards for Teachers») розроблені Департаментом освіти і Агентством з підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA) у 1998 р. З того часу вони неодноразово уточнювалися. У 2003 р. вказані стандарти були замінені новим набором стандартів, що встановлюють мінімальні законодавчі вимоги до здобувачів професії вчителя [16]. Ці стандарти замінили стандарти статусу кваліфікованого вчителя (QTS) і основні професійні стандарти, опубліковані колишнім Агентством з навчання та розвитку шкіл (TDA), а також Кодексом поведінки вчителів Генеральної викладацької ради Англії. Департамент освіти підготував переглянутий набір стандартів для вчителів, який використовується для оцінювання студентів, які працюють над QTS і тих, хто завершує законодавчо встановлений вступний період професійної підготовки [8, с. 3-14].

Стандарти визначають вимоги до професійної діяльності вчителя на різних стадіях кар'єрного зростання, починаючи від учителя-початківця, який отримує статус кваліфікованого вчителя (обов'язковий документ, окрім диплому), і закінчуючи вчителем-експертом. Структура стандартів містить три взаємопов'язані групи вимог: до професійних якостей, знань і вмінь учителя.

Розглянемо вимоги стандартів до випускників, необхідні для отримання початкового статусу – кваліфікованого вчителя. Перша група вимог пов'язана з професійними якостями і містить три блоки.

1.1. Учитель повинен демонструвати в стосунках з учнями: уміння організувати взаємодію з дітьми і підлітками, демонструючи високі очікування від кожного учня, здійснюючи індивідуальний підхід і стимулюючи учнів до співпраці; здатність слугувати зразком відносин і поведінки для учнів; знання і дотримання основних юридичних норм професійної діяльності (законодавство в галузі освіти, професійні обов'язки, статут і освітні пріоритети школи, правила внутрішнього розпорядку і поведінки).

1.2. Другий блок присвячений комунікативним умінням учителя: уміння спілкуватися з дітьми, батьками, опікунами; уміння взаємодіяти в індивідуальному спілкуванні і в команді, володіння способами невербальної комунікації; усвідомлення і повага до внеску колег, батьків, опікунів у розвиток і досягнення учнів; інформування батьків про успішність їх дітей, вияв поваги до етнічних, культурних і релігійних особливостей суб'єктів спілкування; уміння взаємодіяти і співпрацювати з колегами, використовувати досвід інших фахівців у роботі з класом.

1.3. Третій блок присвячений професійному розвитку вчителя, який повинен уміти: аналізувати свою практичну педагогічну діяльність і визначати напрями і цілі подальшого розвитку та вдосконалення; творчо і конструктивно критично ставитися до інновацій, бути готовим впроваджувати їх у свою практику за умови очевидності їх користі; враховувати поради колег, бути відкритим до інструктажу і наставництва, здійснювати планування і викладання у співпраці, використовувати поради і підтримку менторів, наставників, колег, позитивно сприймати конструктивну критику на свою адресу і т. д.

Друга група – вимоги до сформованості професійних знань.

2.1. Педагогічні і методичні знання: у сфері викладання (володіння широким спектром стратегій учіння, викладання і управління поведінкою учнів; уміння вибирати відповідну стратегію навчання для конкретної дитини); у сфері оцінювання (знання вимог до оцінювання результатів навчання у своїй предметній галузі, порядку здійснення контролю і проведення іспитів; знання вимог до результатів навчання на кожному рівні шкільного стандарту, уміння підготувати учнів до процедури оцінювання; знання різних підходів до оцінювання і розуміння важливості організації поточного оцінювання; уміння використовувати статистичні дані для оцінювання своєї діяльності, прогресу учнів і підвищення їх успішності); у сфері загальної грамотності і предметних знань (знання і розуміння статусу та стандартів свого предмета; уміння викладати свій предмет учням різного віку і здібностей, вибираючи відповідну методику навчання).

2.2. Спроможність працювати з різними категоріями учнів, у тому числі з дітьми із особливостями розвитку: знання процесу розвитку дитини і розуміння того, що її успіхи залежать від природних, релігійних, етнічних, лінгвістичних, соціальних чинників довкілля; здатність надавати підтримку дітям з різними освітніми потребами за допомогою досвідчених колег; знання своїх обов'язків щодо охорони здоров'я учнів і здатність отримувати кваліфіковану консультацію у колег з приводу особливих проблем учнів.

Третя група – вимоги до сформованості професійних умінь.

3.1. Уміння у сфері планування: вміння розробляти серію взаємопов'язаних навчальних завдань і видів діяльності з чітко визначеною метою, зрозумілою для учнів різного віку і рівня навченості; уміння навчати грамоти, обчислень, інформаційно-комунікаційних технологій дітей різного віку і здібностей; уміння планувати домашні завдання і позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

3.2. Уміння у сфері навчання: вміння проводити уроки і серії уроків, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи комп'ютерне навчання; вміння застосовувати різні стратегії оцінювання і фіксації досягнень освітніх результатів конкретних учнів і всього класу; викладати

матеріал послідовно і логічно з урахуванням здібностей учнів; організувати своє мовлення, використовуючи пояснення, розпитування, дискусію і т. д.

3.3. Уміння у сфері оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку: вміння адекватно оцінювати хід освітнього процесу, поточний рівень досягнень учнів, щоб ставити перед ними адекватні навчальні завдання; вміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про досягнення учнів, що відображає як їх прогрес, так і проблеми.

3.4. Уміння у сфері організації освітнього середовища: вміння створювати доцільне, безпечне і комфортне освітнє середовище в класі і поза класом, що стимулює інтерес до учіння; вміння управляти поведінкою учнів, задаючи їм чіткі дисциплінарні рамки, а також сприяти розвитку самоконтролю і незалежності учнів у процесі навчання.

Як бачимо, у змісті професійних стандартів учителів Великобританії термін компетентність не вживається. Натомість використовуються традиційні поняття: професійні якості (professional attributes), професійні знання (professional knowledge and understanding), професійні уміння (professional skills). Це до певної міри спростовує поширене в українському педагогічному дискурсі уявлення про всеосяжність компетентнісного підходу у зарубіжній педагогіці. Очевидно, що професійні вимоги до вчителя можна доволі адекватно описати, не послуговуючись терміном компетентність, а використовуючи традиційні теоретичні конструкти з аналогічним змістом: знання, установки, якості, здібності, вміння тощо.

На реформування системи педагогічної освіти в Німеччині протягом останніх десятиліть найбільший вплив мали такі чинники, як: Болонський процес, впровадження неперервної моделі вищої освіти, реформи «стандартизації» [17; 18]. Забезпечення єдності університетської частини педагогічної освіти з практичною діяльністю майбутніх учителів у школі сприяло тому, що кожна з шістнадцяти земель ФРН має однаковий набір професійних стандартів для вчителів [19, с. 84].

Запровадження у Великобританії, Франції та Німеччині професійних стандартів для вчителів ґрунтувалося на прагненні кожної країни вдосконалити освіту для всіх учнів і на твердій вірі в те, що цього можна досягти підвищенням якості вчителів, професійні здібності яких потрібно вимірювати та оцінювати впродовж усієї професійної кар'єри. Професійні стандарти вчителів у кожній країні є законодавчо встановленими. Вони відображають відповідні національні системи освіти і мають певну культурну і структурну специфіку. Наприклад, у Великобританії майбутні вчителі та практикуючі вчителі за законом зобов'язані пропагувати британські цінності [10]; у Франції одним із обов'язків наставників майбутніх учителів є забезпечення оволодіння майбутніми вчителями педагогічними вміннями, які вимагаються Міністерством освіти Франції [20, с. 210]. Цей обов'язок пов'язаний із вимогами до вчителів Франції як державних службовців щодо активного просування цінностей Французької Республіки: свободи, братерства та рівності. Першою компетентністю для всіх освітніх працівників у Франції є «відстоювання цінностей Республіки» [22].

У Німеччині прагнення до більшої гармонізації педагогічної освіти в усіх землях привело до запровадження вчительських стандартів, які стосуються всіх майбутніх і практикуючих учителів [17]. У Німеччині резолюція Постійної конференції від 12 грудня 2004 року Standards Lehrerbildung визначає вимоги для всіх учителів щодо вмінь, здібностей і ставлень, необхідних для педагогічної діяльності. Через чотири роки після запровадження стандартів для вчителів «Німецьке товариство освіти» опублікувало обов'язкову базову навчальну програму для педагогічної освіти, а потім документ КМК про навчальні предмети, в якому визначено обов'язковий зміст педагогічної освіти в усіх шістнадцяти землях [18].

На думку німецьких педагогів, професіоналізм учителя забезпечується професійною автономією, високим рівнем університетської підготовки і сформованістю низки компетентностей: володіння знаннями спеціального предмета і методики його викладання; соціальна компетентність; діагностична компетентність; володіння елементами педагогічного консультування і принципами надання педагогічної підтримки; використання мультимедійних засобів у навчальному процесі; організаторські здібності; вміння працювати в команді; прагнення до інновацій [13].

У розробленому в 2004 році Стандарті педагогічної освіти ФРН визначені компетентності німецьких педагогів, які мають особливе значення для їх професійного розвитку та повсякденної діяльності [17]. Такі компетентності формуються передусім у процесі вивчення педагогічних дисциплін, що розкривають наукові основи навчального і виховного процесів, а також освітньої системи загалом. У Стандарті детально описані 11 компетентностей, які відповідають чотирьом педагогічним сферам: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Кожна компетентність розкривається у двох аспектах: теоретичному (знання) і практичному (вміння).

Перша сфера компетентностей учителя стосується навчального процесу: «Учителі є експертами в галузі викладання і учіння».

Компетентність 1. Учителі професійно планують уроки і проводять їх об'єктивно і технічно грамотно.

Компетентність проявляється в уміннях: правильно планувати урок, використовуючи наукові і предметно-дидактичні аргументи; грамотно обирати зміст і методи, форми роботи і форми

комунікації; розумно впроваджувати сучасні інформаційні і комунікаційні технології та самостійно оцінювати успішність їх застосування; перевіряти якість свого викладання.

Компетентність 2. Учителі підтримують навчання школярів шляхом створення навчальних ситуацій, мотивують учнів і дають їм можливість реалізувати в цих ситуаціях накопичені знання і досвід.

Компетентність проявляється в уміннях: заохочувати і підтримувати різні форми навчання; організовувати навчальний процес з урахуванням знань і здібностей школярів; стимулювати і зміцнювати готовність школярів до успішної навчальної діяльності; вести і супроводжувати навчальні групи.

Компетентність 3. Учителі сприяють розвитку в учнів здатності до самостійного навчання.

Компетентність проявляється в уміннях: заохочувати і забезпечувати стратегії навчання; навчати школярів методів самостійного, відповідального і спільного навчання.

Друга сфера професійних компетентностей учителя стосується виховної діяльності: «Учителі виконують свої виховні функції».

Компетентність 4. Учителі знають соціальні і культурні умови життя учнів і в межах школи впливають на їх індивідуальний розвиток.

Компетентність проявляється в уміннях: розпізнавати дискримінацію, здійснювати педагогічну допомогу і профілактичні заходи; надавати підтримку школярам в індивідуальному порядку; вивчати культурну і соціальну різноманітність у кожній навчальній групі.

Компетентність 5. Учителі навчають школярів певних цінностей і норм, підтримують їх самостійні рішення і дії.

Компетентність проявляється в уміннях: аналізувати цінності і відповідно діяти; виховувати у школярів самостійність суджень і дій; застосовувати конструктивні форми взаємодії в конфліктних ситуаціях.

Компетентність 6. Учителі знаходять шляхи вирішення проблем і конфліктів у школі та на уроці.

Компетентність проявляється в уміннях: формувати соціальні стосунки на уроці і в школі; працювати з школярами відповідно до правил спілкування, зробити їх нормою; застосовувати в конкретних випадках стратегії і форми розв'язання та профілактики конфліктів.

Третя сфера компетентностей учителя стосується оцінювання: «Учителі виконують завдання оцінювання чесно і відповідально».

Компетентність 7. Учителі діагностують умови навчання і навчальну діяльність школярів, а також консультують як учнів, так і батьків.

Компетентність проявляється в уміннях: визначати рівень розвитку, освітній потенціал і перешкоди на шляху навчання учнів; розпізнавати проблеми і проводити спеціальні корекційні заходи; розпізнавати таланти і застосовувати способи навчання обдарованих дітей; узгоджувати можливості учнів і вимоги до них; використовувати різні форми консультацій і розрізняти функції консультування та оцінювання; співпрацювати з колегами під час підготовки порад (рекомендацій); співпрацювати з іншими установами у наданні консультаційних послуг.

Компетентність 8. Учителі оцінюють досягнення школярів на основі прозорих критеріїв.

Компетентність проявляється в уміннях: розробляти завдання і формулювати критерії згідно відповідного реєстру; застосовувати моделі і критерії оцінювання у відповідній ситуації; узгоджувати принципи оцінювання з колегами; обґрунтовувати оцінку згідно з відповідним реєстром і визначати перспективи подальшого навчання; використовувати результати школярів як конструктивний зворотний зв'язок для власної викладацької діяльності.

Четверта сфера компетентностей учителя стосується інновацій: «Учителі постійно розвивають свої компетентності».

Компетентність 9. Учителі знають спеціальні вимоги до професії педагога, розуміють свою роботу як державну посаду з особливою відповідальністю і обов'язками.

Компетентність проявляється в уміннях: справлятися зі стресом; розподіляти робочий час і ресурси економно та цілеспрямовано; здійснювати колегіальне консультування як засіб розвитку умінь викладання і розподілу робочого навантаження.

Компетентність 10. Учителі розуміють необхідність постійного професійного саморозвитку.

Компетентність проявляється в уміннях: аналізувати власний професійний досвід і компетентності; використовувати результати наукових педагогічних досліджень для вдосконалення своєї діяльності; документувати для себе і інших власну роботу та її результати; забезпечувати зворотний зв'язок з колегами для оптимізації своєї професійної діяльності; використовувати можливості співучасті в діяльності колег; знати і використовувати можливості підтримки з боку інших педагогів; використовувати формальні і неформальні, індивідуальні і спільні можливості подальшої освіти.

Компетентність 11. Учителі беруть участь в плануванні і реалізації шкільних проєктів.

Компетентність проявляється в уміннях: застосовувати результати педагогічних наукових досліджень для розвитку школи; використовувати процедури й інструменти внутрішнього

оцінювання уроку і школи; планувати й реалізовувати індивідуальні та спільні шкільні проекти; підтримувати проектну групу для досягнення найкращих результатів її діяльності.

Аналіз зазначених компетентностей свідчить, що більшість з них репрезентують практичні уміння педагогів (планувати урок, створювати навчальні ситуації, розв'язувати конфлікти, діагностувати навчальну діяльність, оцінювати навчальні досягнення, планувати і реалізовувати проекти тощо).

Варто відзначити доволі детальну розробку німецькими педагогами структури професійної компетентності вчителя, що дало змогу представити її у вигляді комплексу конкретних професійних умінь, які диференціюються за сферами навчання, виховання, оцінювання і самовдосконалення. Дискусійною видається доцільність виокремлення третьої сфери компетентностей – оцінювання. Оскільки відповідні професійні уміння стосуються здатності вчителя оцінювати результати навчання і виховання, логічно їх розглядати у складі перших двох компетентностей – навчальної і виховної. Варто відзначити, що німецькі фахівці, на відміну від англійських, розрізняють у структурі професійної компетентності вчителя навчальний і виховний аспекти. В цьому українська педагогічна традиція ближча до німецької, яка значною мірою вплинула на становлення і розвиток вітчизняної педагогіки.

Нещодавня освітня реформа в Франції була спрямована на подолання критики щодо втрати довіри до системи освіти та різкого скорочення робочих місць. Головна мета реформи вбачалась в усуненні дискримінації в освіті та забезпеченні всім учням можливостей для досягнення успіху. Чільне місце у цій реформі відводиться вдосконаленню педагогічної освіти, зокрема, впровадженню нових кваліфікаційних стандартів учителів, в яких зроблено акцент на забезпеченні єдності теоретичної і практичної підготовки. Зазначається, що якісна підготовка вчителя є визначальним чинником успішності учнів у навчанні [23]. Запорукою надання всім учням можливостей досягти успіху є перегляд комплексу педагогічних компетентностей, які мають забезпечити відповідність діяльності вчителя суспільним завданням [22].

У Франції стандарти професійної підготовки учителів знайшли відображення в «Репозиторії професійних компетентностей для педагогічних професій», в якому перераховані компетентності, що очікуються від учителів на етапі їхньої підготовки та розвитку професійної кар'єри [24]. У «Репозиторії» виокремлено три групи професійних компетентностей: спільні для всіх учителів і педагогічного персоналу (1-14); спільні для всіх учителів і педагогічного персоналу в аграрній освіті (15-18); специфічні для головних освітніх радників (С1-С8). Кожна компетентність конкретизується шляхом виокремлення компонентів, які детально описують її структуру та сферу дії.

Перша група компетентностей (1-2) характеризує учителів і педагогічних працівників як суб'єктів служби народної освіти, котрі покликані прищеплювати учням цінності Республіки, діяти в певних інституційних рамках і дотримуватися відповідних етичних принципів.

1. Прихильність до цінностей Республіки: знати, як передавати та поширювати принципи демократичного життя, а також цінності Республіки: свобода, рівність, братерство; прагнення до миру; відмова від усіх форм дискримінації; сприяти розвитку критичного мислення учнів, їх здатності відрізняти об'єктивні факти від поглядів чи переконань, вміння сперечатися та поважати думки інших людей.

2. Здатність узгоджувати свої дії з основоположними принципами системи освіти та нормативною базою школи: знати освітню політику Франції, основні етапи історичного розвитку шкільної освіти, її проблеми та виклики, фундаментальні принципи системи освіти та її організації у порівнянні з іншими європейськими країнами; знати основні законодавчі принципи, які регулюють систему освіти, нормативно-правову базу освітніх закладів, права та обов'язки державних службовців, а також статuti вчителів і працівників освіти.

Друга група компетентностей (3-9) стосується здатності вчителів і педагогічних працівників забезпечувати досягнення академічного успіху всіма учнями. Йдеться про володіння фундаментальними навчальними та виховними знаннями й уміннями.

3. Знання учнів і навчального процесу: знати фундаментальні поняття дитячої, підліткової та юнацької психології; процеси та механізми навчання, враховуючи досягнення сучасної педагогічної науки; розуміти когнітивні, афективні та соціально-психологічні аспекти навчальної та виховної діяльності.

4. Здатність враховувати різноманітність учнів: адаптувати навчальну та виховну діяльність до індивідуальних особливостей учнів; працювати консультантами з метою впровадження «проекту індивідуального навчання» учнів з обмеженими можливостями; виявляти ознаки відставання учнів, щоб запобігати складним ситуаціям, відсіву зі школи.

5. Здатність підтримувати учнів у навчанні: допомагати у побудові учнівських траєкторій на педагогічному та освітньому рівнях; сприяти оволодінню учнями спільною базою знань, умінь і культури; брати участь у роботі різноманітних рад (педрада, циклова рада, рада класу, педагогічна рада тощо), сприяючи, зокрема, координації навчально-виховних зусиль; брати участь у складі

соціально-професійної команди у розробці та реалізації освітніх програм, що дають змогу учням вибудовувати свій навчальний проект та визначати власну спрямованість.

6. Здатність бути відповідальним і діяти згідно з етичними принципами: приділяти всім учням належну увагу та надавати підтримку; уникати будь-яких форм приниження учнів, батьків, колег і інших членів освітньої спільноти; сприяти впровадженню наскрізної освіти, зокрема, медичної, громадянської, мистецької, культурної, освіти для сталого розвитку; мобілізувати учнів проти стереотипів та всіх форм дискримінації, сприяти рівності між дівчатами та хлопцями, жінками та чоловіками; сприяти благополуччю та безпеці учнів, запобігати проявам насильства в школі, виявляти будь-які форми відчуження чи дискримінації, а також будь-які ознаки, що свідчать про соціальні труднощі чи насильство; виявляти ознаки ризикованої поведінки та сприяти її корекції; поважати та дотримуватися правил, процедур і статутів; поважати конфіденційність індивідуальної інформації про учнів та їхні родини.

7. Володіння французькою мовою для спілкування: використовувати у професійній діяльності чітке мовлення, адаптоване до різних співрозмовників; сприяти у процесі діяльності оволодінню учнями усною та письмовою мовою.

8. Вміння використовувати іноземну мову в ситуаціях, яких вимагає професійна діяльність: володіти принаймні однією сучасною іноземною мовою на рівні B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти; брати участь у розвитку міжкультурної компетентності учнів.

9. Здатність інтегрувати елементи цифрової культури, необхідні для виконання професійної діяльності: використовувати цифрові інструменти і ресурси, зокрема, для індивідуалізації навчання та організації спільного навчання; допомагати учням критично та творчо освоювати і використовувати цифрові інструменти; брати участь у формуванні в учнів здатності відповідально користуватися Інтернетом; ефективно використовувати технології для обміну та навчання.

Наступна група компетентностей (10-14) стосується здатності вчителів виступати членами освітньої спільноти, працювати в команді, координувати свої дії для досягнення спільного успіху.

10. Здатність працювати в команді: включатися у колективну структуру для забезпечення взаємодоповнюваності та наступності викладання й інших освітніх заходів; співпрацювати у визначенні освітніх цілей та їх оцінці; брати участь у розробці та впровадженні колективних проектів, зокрема, у співпраці зі шкільними психологами або психологічними консультантами, курсів інформування та орієнтування, які пропонуються всім учням.

11. Здатність сприяти діяльності освітньої спільноти: знати, як проводити співбесіди, зустрічі і здійснювати медіацію, використовуючи чітке мовлення, що відповідає ситуації; брати участь у розробці та реалізації шкільних проектів; враховувати характеристики школи чи освітньої установи, її аудиторії, соціально-економічне та культурне середовище, визначати роль усіх учасників взаємодії; координувати свої дії з іншими суб'єктами освітньої спільноти.

12. Вміння співпрацювати з батьками учнів: формувати довірливі стосунки з батьками; аналізувати спільно з батьками розвиток дітей для визначення їхніх здібностей і проблем, співпрацювати з батьками у сприянні розвитку дітей, реалізації їхніх особистих проектів; підтримувати конструктивний діалог з представниками батьків вихованців.

13. Здатність співпрацювати зі школами-партнерами: співпрацювати під час реалізації шкільних проектів з іншими державними службами, місцевими органами влади, спортивними асоціаціями, позашкільними закладами, культурними структурами та соціально-економічними діячами, визначати роль і дії кожного з цих партнерів; знати можливості обміну та співпраці з іншими школами чи закладами, а також можливості місцевого, національного, європейського та міжнародного партнерства; співпрацювати з педагогічними колективами інших шкіл або закладів, зокрема, в рамках цифрового середовища та з метою забезпечення зв'язку між циклами та рівнями освіти.

14. Здатність до індивідуального та колективного професійного розвитку: поповнювати та актуалізувати свої наукові, педагогічні знання; знайомитися з результатами сучасних педагогічних досліджень, щоб мати змогу брати участь в освітніх інноваційних проектах, спрямованих на вдосконалення освітньої практики; індивідуально чи спільно з колегами аналізувати власну діяльність для пошуку шляхів її вдосконалення; визначати свої освітні потреби та застосовувати різні засоби і наявні ресурси для вдосконалення власних професійних умінь.

В Україні професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти і вчителя початкових класів затверджений у 2020 році [5]. Він описує п'ять сфер діяльності вчителя, кожній з яких відповідають три професійні компетентності.

Перша сфера – навчання учнів предметів (інтегрованих курсів).

1. Мовно-комунікативна компетентність проявляється у здатності вчителя:

- забезпечувати здобуття учнями освіти державною мовою;
- забезпечувати (за потреби) здобуття учнями освіти з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти;

- забезпечувати навчання учнів іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови);
 - формувати і розвивати мовно-комунікативні уміння та навички учнів.
2. Предметно-методична компетентність проявляється у здатності:
- моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів;
 - формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей;
 - здійснювати інтегроване навчання учнів;
 - добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів;
 - розвивати в учнів критичне мислення;
 - здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу;
 - формувати ціннісні ставлення в учнів.
3. Інформаційно-цифрова компетентність проявляється у здатності:
- орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності;
 - ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси;
 - використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Друга сфера – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу.

4. Психологічна компетентність проявляється у здатності:
- визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та індивідуальні особливості учнів;
 - використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності;
 - формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність;
 - формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.
5. Емоційно-етична компетентність проявляється у здатності:
- усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами;
 - конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу;
 - усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.
6. Компетентність педагогічного партнерства проявляється у здатності:
- здійснювати суб'єкт-суб'єктну (рівноправну та особистісно зорієнтовану) взаємодію з учнями в освітньому процесі;
 - залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства;
 - працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.

Третя сфера – участь в організації здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища.

7. Інклюзивна компетентність проявляється у здатності:
- створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
 - надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами;
 - забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.
8. Здоров'язбережувальна компетентність проявляється у здатності:
- організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу;
 - здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни;
 - формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя;
 - зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності;
 - надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу.
9. Проєктувальна компетентність: здатність проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів.
- Четверта сфера – управління освітнім процесом.
10. Прогностична компетентність проявляється у здатності:
- прогнозувати результати освітнього процесу;
 - планувати освітній процес.

11. Організаційна компетентність проявляється у здатності:

- організовувати процес навчання, виховання і розвитку учнів;
- організовувати різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

12. Оцінювально-аналітична компетентність проявляється у здатності:

- оцінювати результати навчання учнів;
- аналізувати результати навчання учнів;
- забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.

П'ята сфера – безперервний професійний розвиток.

13. Інноваційна компетентність проявляється у здатності:

- застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі;
- використовувати інновації у професійній діяльності;
- застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності.

14. Здатність до навчання впродовж життя проявляється в уміннях:

- визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя;
- взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо).

15. Рефлексивна компетентність: здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби.

Зауважимо, що в стандарті поряд з навчальною не виокремлюється традиційна для української педагогіки сфера виховної діяльності вчителя, хоча в описі окремих компетентностей йдеться як про навчання, так і про виховання учнів. Водночас у стандарті педагогічної освіти ФРН [17] окремо виділено компетентності, які стосуються сфери виховної діяльності вчителя. У цьому відношенні можна стверджувати, що затверджений в Україні професійний стандарт учителя більшою мірою тяжіє до аналогічних стандартів тих країн (Великобританії, Франції), де пріоритетною вважається навчальна, а не виховна діяльність школи і вчителів.

Варто звернути увагу також на те, що згідно з професійним стандартом від українського вчителя очікується здатність надавати домедичну допомогу іншим учасникам освітнього процесу. Аналогічна компетентність відсутня в проаналізованих зарубіжних професійних стандартах учителів. Українські розробники професійного стандарту керувалися новим Законом України «Про повну загальну середню освіту», згідно з яким учитель має володіти навичками з надання домедичної допомоги дітям (Стаття 22).

Загалом професійні стандарти вчителів у країнах Євросоюзу та Україні складені на основі дескрипторів і вказівок Європейської Комісії щодо «викладення компетентностей за допомогою мови, в якій учителі можуть розпізнати себе та шкільну реальність» [12, с. 30]. Стандарти, по суті, формулюються шляхом вказівок на те, що потрібно знати, розуміти та «здійснювати», щоб бути успішним учителем.

У Великобританії професійні стандарти вчителів містять три взаємопов'язані групи вимог: 1) до професійних якостей, які стосуються взаємин з учнями, комунікативних умінь і професійного розвитку вчителя; 2) до професійних знань (педагогічних і методичних; знань щодо особливостей взаємодії з різними категоріями учнів, у тому числі дітьми з особливими освітніми потребами); 3) до професійних умінь (планування, навчання, оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку, організації освітнього середовища).

У Німеччині «Standards Lehrerbildung» [17] описують одинадцять професійних компетентностей, кожна з яких містить теоретичний (знання) і практичний (вміння) аспект і відповідає чотирьом сферам діяльності вчителя: навчання, виховання, оцінювання, інновації.

У Франції стандарти, викладені в «Référentiel» [22], містять чотирнадцять професійних компетентностей вчителя, які поділяються на три групи: перша стосується прихильності до основних цінностей Французької Республіки та знання нормативно-правової бази і державної політики в сфері освіти; друга – володіння фундаментальними професійними знаннями й уміннями (знання учнів і навчального процесу; вміння враховувати індивідуальні особливості учнів, підтримувати їх у навчанні; дотримуватися принципів педагогічної етики; володіти французькою та іноземною мовою; використовувати цифрові інструменти в професійній діяльності); третя – здатності працювати в команді, координувати свої дії з іншими суб'єктами освітнього процесу (колегами, партнерами, батьками), а також займатися професійним саморозвитком.

В Україні професійний стандарт вчителя загальної середньої освіти [5] містить п'ятнадцять професійних компетентностей, що стосуються п'яти сфер його діяльності: навчання, партнерства з іншими учасниками освітнього процесу, організації здорового та безпечного освітнього середовища, управління освітнім процесом і безперервного професійного розвитку.

Зміст стандартів формулюється по-різному, але переважаючими є короткі дефініції, що відповідають розробленому Б. Блумом концептуальному підходу до цілепокладання, згідно з яким перевага надається дієсловам, що позначають конкретні дії: застосовувати, демонструвати,

здійснювати, забезпечувати, організовувати тощо. Особливе значення надається таким компонентам професійних компетентностей учителя, як: а) професійні знання, уміння і навички; б) досвід і професійні досягнення; в) система цінностей; г) критичне ставлення до власної діяльності (рефлексія).

У більшості країн структура професійних стандартів учителів зазвичай містить найменування доменів (блоків, сфер), відповідно до яких диференціюються різні види професійних компетентностей. Аналіз професійних стандартів учителів у Великобританії, Німеччині, Франції та Україні свідчить, що найчастіше виокремлюються такі домени:

- навчальні (предметні) компетентності;
- врахування індивідуальних особливостей та психолого-педагогічний супровід учнів;
- планування освітньої діяльності;
- створення здорового, безпечного й розвивального освітнього середовища;
- використання інноваційних (цифрових) освітніх технологій і дидактичних засобів;
- контроль і оцінювання результатів навчання, забезпечення зворотного зв'язку;
- навчальна комунікація (стосунки з учнями);
- партнерство, робота в команді (стосунки з адміністрацією, колегами, батьками, громадськістю);
- професійна рефлексія і самовдосконалення;
- дотримання норм професійної етики, професійна відповідальність.

Зауважимо, що більшість доменів стосується навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, формування комфортного (здорового) освітнього середовища, професійної етики і професійного самовдосконалення.

Аналіз особливостей професійних стандартів учителів у Великобританії, Німеччині, Франції та Україні свідчить, що попри певні відмінності вони загалом відповідають рекомендаціям Європейської комісії щодо розвитку професійної компетентності вчителя [12, с.21-23].

Отже, стандартизація педагогічної освіти перебуває в центрі освітніх реформ європейських країн, кожна з яких схожим чином реагує на нові виклики шляхом запровадження єдиного набору професійних стандартів, компетентностей для забезпечення безперервної підготовки кваліфікованих учителів.

Література

1. Акімова О.В., Галузяк В.М. та ін. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
2. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 50. Вінниця, 2017. С. 59-69.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 49. Вінниця, 2017. С. 46-54.
4. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37-46.
5. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/o/266-nakaz_2736.pdf
6. Veauchamp G., L. Clarke, M. Hulme, and J. Murray. (2013). Policy and Practice Within The United Kingdom Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry. British Educational Research Association. URL: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf>
7. Department for Education. (2010). The Importance of Teaching the Schools White Paper. URL: www.education.gov.uk
8. Department for Education. (2011). Teachers' Standards Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. URL: www.gov.uk/governmentpublications
9. Department for Education. (2011). Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan. URL: www.education.gov
10. Department for Education. (2014). Promoting Fundamental British Values Through SMSC (Pupils' Spiritual, Moral, Social, and Cultural Development). Department Advice for Maintained Schools. URL: www.gov.uk
11. European Commission. (2012). Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socioeconomic Outcomes. COM (2012) 669/3.
12. European Commission. (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. European Commission Education and Training EU. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
13. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. URL: <http://www.gew-bw.de/Lehrerbildung.html#Section9551>

14. Gray D., and D. Weir. (2014). "Retaining Public and Political Trust: Teacher Education in Scotland." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 569–587.
15. Groundwater-Smith S., and N. Mockler. (2009). *Teacher Professional Learning in an Age of Compliance Mind the Gap Professional Learning & Development in Schools Higher Education 2*. Rotterdam: Springer.
16. HMSO. (2003). *The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*. Statutory Instrument 2003, No 1662. URL: <http://www.legislation.gov.uk/uksi/2003/1662/contents/made>
17. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. URL: www.kmk.org
18. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. URL: www.kmk.org
19. Kotthoff H., and E. Terhart. (2013). "New' Solutions to 'Old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany." *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73–92.
20. Lapostolle G., S. Genelot, and B. Mabilon-Bonfils. (2009). "Transversal Training within Secondary Teachers' Training in the Face of Current Reforms in France." *Journal of Education for Teaching*, 35 (3), 205–224.
21. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour La Réfondation de l'École de la République no. 2013-595 du 8 juillet 2013*. URL: www.education.gouv.fr
22. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet*. URL: www.education.gouv.fr
23. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2012). *Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale: Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale et George Pau-Langevin, ministre délégué, chargé de la réussite éducative. Le Bulletin Officiel, 26 juin, 2012*. URL: www.education.gouv.fr
24. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet*. URL: www.education.gouv.fr
25. OECD. (2007). *Education at a Glance OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
26. OECD. (2008). "A Profile of Student Performance in Reading and Mathematics from PISA 2000 to PISA 2006." In *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. URL: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-7-en>
27. OECD. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
28. OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. URL: www.oecd.org
29. OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume 1) Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD. URL: www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm
30. Page T. (2015). *Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany*. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180–202.
31. Schriewer J., and E. Keiner. (1992). "Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany." *Comparative Education Review*, 36, 25–51.
32. Tirri K. (2014). "The Last 40 Years in Finnish Teacher Education." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 600–609.

References

1. Akimova O.V., Haluziak V.M. ta in. *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia v konteksti stanovlennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity* [Theoretical and methodological principles of the formation of the general pedagogical competence of the modern teacher in the context of the formation of the European space of higher education]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2017. 388 s.
2. Haluziak V. M. *Poniattia kompetentnosti v konteksti vyznachennia profesiinykh vymoh do osobystosti pedahoha* [The concept of competence in the context of defining professional requirements for the personality of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 50. Vinnytsia, 2017. S. 59–69.
3. Haluziak V. M. *Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia* [Components of general pedagogical competence of the teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 49. Vinnytsia, 2017. S. 46–54.
4. Haluziak V. M. *Sutnist i struktura pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia* [The essence and structure of the teacher's pedagogical competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 48. Vinnytsia, 2016. S. 37–46.
5. *Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoï osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)»* [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with junior specialist diploma)»]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/o/266-nakaz_2736.pdf

6. Beauchamp G., L. Clarke, M. Hulme, and J. Murray. (2013). *Policy and Practice Within The United Kingdom Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry*. British Educational Research Association. URL: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf>
7. Department for Education. (2010). *The Importance of Teaching the Schools White Paper*. URL: www.education.gov.uk
8. Department for Education. (2011). *Teachers' Standards Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*. URL: www.gov.uk/governmentpublications
9. Department for Education. (2011). *Training the Next Generation of Outstanding Teachers' Implementation Plan*. URL: www.education.gov
10. Department for Education. (2014). *Promoting Fundamental British Values Through SMSC (Pupils' Spiritual, Moral, Social, and Cultural Development)*. Department Advice for Maintained Schools. URL: www.gov.uk
11. European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socioeconomic Outcomes*. COM (2012) 669/3.
12. European Commission. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. European Commission Education and Training EU. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
13. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. URL: <http://www.gew-bw.de/Lehrerbildung.html#Section9551>
14. Gray D., and D. Weir. (2014). "Retaining Public and Political Trust: Teacher Education in Scotland." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 569–587.
15. Groundwater-Smith S., and N. Mockler. (2009). *Teacher Professional Learning in an Age of Compliance Mind the Gap Professional Learning & Development in Schools Higher Education 2*. Rotterdam: Springer.
16. HMSO. (2003). *The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*. Statutory Instrument 2003, No 1662. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2003/1662/contents/made>
17. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. URL: www.kmk.org
18. KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. URL: www.kmk.org
19. Kotthoff H., and E. Terhart. (2013). "New' Solutions to 'Old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany." *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73–92.
20. Lapostolle G., S. Genelot, and B. Mabilon-Bonfils. (2009). "Transversal Training within Secondary Teachers' Training in the Face of Current Reforms in France." *Journal of Education for Teaching*, 35 (3), 205–224.
21. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour La Réfondation de l'École de la République no. 2013-595 du 8 juillet 2013*. URL: www.education.gouv.fr
22. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet. URL: www.education.gouv.fr
23. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2012). *Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale: Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale et George Pau-Langevin, ministre délégué, chargé de la réussite éducative*. Le Bulletin Officiel, 26 juin, 2012. URL: www.education.gouv.fr
24. MENE (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche). (2013). *Arrêté du 1-7-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Le Bulletin Officiel 2013 no. 30 du 25 juillet. URL: www.education.gouv.fr
25. OECD. (2007). *Education at a Glance OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
26. OECD. (2008). "A Profile of Student Performance in Reading and Mathematics from PISA 2000 to PISA 2006." In *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. URL: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-7-en>
27. OECD. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. URL: www.oecd.org
28. OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. URL: www.oecd.org
29. OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume 1) Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD. URL: www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm
30. Page T. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202.
31. Schriewer J., and E. Keiner. (1992). "Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany." *Comparative Education Review*, 36, 25–51.
32. Tirri K. (2014). "The Last 40 Years in Finnish Teacher Education." *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (5), 600–609.