

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КОШАРНА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378-057.875:37.091.12.011.3-051(485)

**ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ  
У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Вовк Людмила Петрівна

доктор педагогічних наук, професор

Київ –2012

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. ГЕНЕЗИС ТЕНДЕНЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШВЕЦІЇ .....</b>	<b>12</b>
1.1. Становлення й розвиток системи підготовки вчителя у Швеції як наукова проблема.....	12
1.2. Теоретико-методологічні засади в системі педагогічної підготовки .....	51
<b>Висновки до розділу I .....</b>	<b>72</b>
<b>РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ .....</b>	<b>74</b>
2.1. Змістовий компонент педагогічної підготовки.....	74
2.2. Організаційно-педагогічні умови здійснення педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції .....	100
<b>Висновки до розділу II.....</b>	<b>118</b>
<b>РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ.....</b>	<b>120</b>
3.1. Практичний компонент педагогічної підготовки вчителів Швеції .....	120
3.2. Використання позитивного досвіду педагогічної підготовки вчителів у Швеції у вітчизняній системі підготовки вчителів .....	142
<b>Висновки до розділу III .....</b>	<b>160</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>162</b>
<b>Список використаних джерел .....</b>	<b>167</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>193</b>

## ВСТУП

*Актуальність теми.* Дослідження зумовлено реаліями та новими викликами сучасного світу, відгуками на які має стати якісно новий ступінь сучасної освіти. Перш за все, це стосується вищої педагогічної освіти, яка має бути орієнтованою на гармонізацію фундаментально-теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів, що передбачає знання генезису вітчизняної та світової освіти, і педагогічного пошуку як важливої сфери духовної культури суспільства.

В умовах розбудови вітчизняної вищої школи і науки особливий інтерес викликає специфіка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя у системах вищої освіти розвинених європейських країн, в яких національний освітній чинник органічно поєднується з вимогами до якості й обсягу знань, продиктованими концепцією Болонської освітньої моделі.

Педагогічна освіта Швеції являє собою культурну унікальність у створенні умов для формування духовності та суспільної моралі. Історично педагогічна освіта була спрямована на збереження самобутності шведів, виявляючи при цьому шанобливе і толерантне ставлення до інших народів. Шведська держава стабільно виступає гарантом забезпечення суспільного статусу освіти й науки, всебічно сприяє захисту честі, гідності й професійних прав освітян.

Досвід організації педагогічної підготовки майбутніх учителів Швеції дає можливість стверджувати про позитивні тенденції її розвитку. Це перш за все діалогічний характер форм і методів організації навчального процесу, наскрізність педагогічної практики, визначення інваріанту її змісту та варіативність по курсах навчання, інтеграція педагогічної та науково-дослідної роботи, партнерські школи як умова діалогу між наукою і практикою.

Аналіз науково-теоретичних джерел – праць відомих шведських учених К. Альстрема, Е. Андерсона, Г. Берглунда, К. Бруслінга, Р. Берндтсона, Б. Грана, А. Лінке, О. Ольсона, К. Седерблада, Б. Хаммера, А. Херрлінга,

Т. Хюсена та інших засвідчує інноваційні процеси цієї країни в галузі теоретико-практичної підготовки вчителя. Це актуалізує необхідність впровадження креативних елементів цього досвіду в практику вітчизняної професійної освіти та потреби інтеграції педагогічної підготовки із світовими освітніми імперативами.

Необхідність об'єктивного висвітлення проблеми засвідчує інтерес українських та російських дослідників до різних проблем підготовки вчителя в Швеції. Так, проблемам професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти присвячені дослідження Н.Карпенко, системі середньої професійної освіти – Е. Ісмаїлова, національно-орієнтованого змісту освіти – Є. Соколова, професійної освіти дорослих – В. Давидової.

У монографіях з порівняльної педагогіки Б. Вульфсона, О. Джуринського, В. Кларіна, З. Малькової, Н. Лавриченко, В. Пилипівського, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та інших неупереджено і об'єктивно розглядаються окремі аспекти розвитку освіти в європейських країнах в контексті інших педагогічних проблем. Засадничі функції у вивченні багатовекторного феномену педагогічної підготовки мають праці відомих вітчизняних вчених у галузі розвитку освіти та педагогіки вищої школи: В. Андрущенко, В. Бондаря, В. Кременя, С. Максименка, О. Мороза та ін.

Варто зазначити, що окрему позицію в процесі вивчення досліджуваної проблеми посідають науково-педагогічні праці, в яких фрагментарно висвітлюються питання теоретико-практичної підготовки та діяльності вчителів у найбільш розвинених країнах-інтеграторів світових освітніх процесів: Німеччини (В. Гамаюк, Т. Вакуленко, Н. Козак та ін.); Норвегії (В. Семілетко); Польщі (А. Василюк); Франції (О. Голотюк, Л. Зязюн та ін.); Великобританії (Ю. Алфьоров, А. Парінов, А. Соколова та ін.), Греції (Ю. Короткова), США (Т. Кошманова). У контексті нашого дослідження особливо вагомими є праці присвячені узагальненню вітчизняного і світового досвіду, та окремим аспектам сучасної підготовки вчителя: В. Василенка, Л. Вовк, П. Гусака, І. Зязюна, Н. Дем'яненко, О. Дубогай, М. Корця, В. Кузя, О. Лавріненка,

В. Лугового, О. Мороза, О. Романовського, О. Падалки, Г. Падалка, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін.

Аналіз науково-теоретичних джерел, присвячених досвіду організації і реалізації професійної підготовки фахівців у Швеції дозволяють констатувати, що проблема педагогічної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої освіти не була предметом окремого дослідження. Актуальність проблеми, важливість урахування досвіду у процесі реформування вищої освіти в Україні, доцільність усебічного аналізу теоретико-концептуальних і організаційно-практичних основ підготовки вчителя в Швеції, а також відсутність цілісного системного дослідження означеного напрямку професійної підготовки зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Педагогічна підготовка вчителя у системі вищої освіти Швеції».

***Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.*** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри теорії та історії педагогіки **«Проблеми історії педагогіки і педагогічної думки України в контексті завдань підготовки вчителя»**.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 3 листопада 2011 року) та рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 2 від 28 лютого 2012 року).

***Об'єкт дослідження*** – система педагогічної освіти в Швеції.

***Предмет дослідження*** – тенденції та організаційно-педагогічні умови педагогічної підготовки вчителя в системі вищої освіти Швеції.

***Мета дослідження*** – здійснити системний аналіз досвіду педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції. Визначити можливості використання продуктивних ідей педагогічної підготовки вчителів у Швеції в системі національної педагогічної освіти України.

***Основні задачі дослідження:***

1. Дослідити генезис, історико-педагогічний паліатив тенденцій підготовки вчителів у Швеції.
2. Проаналізувати науково-теоретичні засади та сутнісні характеристики педагогічної підготовки вчителя в Швеції.
3. Охарактеризувати особливості змісту, дидактико-методичного забезпечення технологій та організаційні умови педагогічної підготовки вчителя.
4. Окреслити можливості використання елементів шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів Швеції в умовах входження України в європейський інтеграційний процес.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети було використано такі методи дослідження:

- ✓ *інтерпретаторсько-аналітичний метод*, на основі якого здійснювалося вивчення українських і зарубіжних джерел із застосуванням синтезу, аналогії, систематизації, узагальнення;
- ✓ *метод порівняльно-історичного аналізу*, який дозволив виявити динаміку в розвитку педагогічної освіти Швеції, визначити основні риси в організації та здійсненні педагогічної підготовки вчителів, що історично склалися у вищих навчальних закладах Швеції та України, та з'ясувати альтернативне розуміння проблеми;
- ✓ *метод теоретичного узагальнення*, який забезпечив можливість аналізу вихідних положень дослідження, сприяв формулюванню висновків та оцінок, обґрунтуванню практичних рекомендацій;
- ✓ *прогностичний метод*, застосування якого забезпечило виявлення можливостей ефективного впровадження елементів позитивного досвіду Швеції у систему педагогічної освіти України;
- ✓ *емпіричні методи*: вивчення науково-методичної документації; наукові консультації, бесіди та інтерв'ю з професорсько-викладацьким складом,

адміністрацією університетів Мальме, Лунду, Хальмстаду, Крістіанстаду, здійснюваних автором протягом стажування у Швеції (2000, 2001, 2006).

**Методологічну основу дослідження** становлять положення теорії пізнання про взаємозв'язок і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії та практики; положення філософії синергетики щодо трактування поняття процесу розвитку; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ і процесів та комплексного використання методів дослідження.

**Теоретичною основою дослідження** стали узагальнення світового та вітчизняного досвіду підготовки вчителя (В. Білозерцев, Л. Вовк, О. Глузман, М. Євтух, В. Кузь, В. Луговий, О. Мороз, М. Шкіль та ін.); теоретико-методологічне обґрунтування процесу педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. Абдуліна, В. Бондар, В. Лозова, В. Обозний, І. Підласий, В. Сластьонін та ін.); положення основ порівняльної педагогіки (Б. Вульфсон, О. Джуринський, В. Кларін, З. Малькова, Н. Лавриченко, В. Пилипівський, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін.); основні положення теорії освітніх систем та їх розвитку, концепції освіти, виховання, навчання (С. Гончаренко, О. Падалка, В. Паламарчук, Н. Протасова, С. Сисоєва, М. Шеремет та ін.); положення філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк, І. Зязюн, В. Лутай, С. Шевельова та ін.); психологічна готовність до педагогічної діяльності (І. Бех, С. Максименко, Н. Чепелева та ін.).

**Джерельна база дослідження.** У процесі науково-педагогічного пошуку використано: науково-теоретична історіографія шведських дослідників – фахівців із проблем педагогіки вищої школи, професійної педагогіки та педагогічної підготовки вчителя, державні нормативно-правові документи в галузі освіти Швеції – закони, накази, розпорядження та базові акти з основ соціально-гуманітарного статуту; джерела програмно-методичного забезпечення системи підготовки вчителів у провідних шведських університетах. Значною мірою враховано наукові праці українських і російських дослідників із проблем підготовки вчителів у Швеції, Україні, Росії

та в інших країнах. Проаналізовано інформацію з мережі Інтернет у частині потреби використання зарубіжного досвіду. Детально опрацьовано документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України в частині підготовки вчителя в Україні. Використано публікації зарубіжних періодичних видань з проблем педагогічної освіти (European Journal of Teacher Education, En studie av laroplansarbetet i den decentraliserade hogskolan, Scandinavian Journal of Educational Research, Didakometry, Pedagogisk–psykologiska problem (Malmo: Lararhogskolan), Nordisk Pedagogic, Education in Sweden, British Journal of Religious Education, Pedagogiska Hjalpmedel, Pedagogical Reports, Educational and Psychological Interactions, Elfte svenska seminarielararmotet).

*Наукова новизна і теоретична значущість дослідження* полягає в тому, що в дисертації

- вперше в Україні: здійснено системне комплексне дослідження тенденцій та організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя в системі вищої освіти Швеції; на основі вивчення структури системи та нових тенденцій у її розвитку, змісту та форм педагогічної підготовки вчителів виявлено її особливості на організаційному (унітарність педагогічної освіти, диференціація та індивідуалізація навчання, діалогічний характер форм і методів організації навчального процесу), змістовому (інтеграція навчальних курсів, прагматичність, енциклопедизм підготовки, ґрунтовність різних видів педагогічної практики) та процесуальному рівнях (індивідуалізація навчання; гнучке поєднання теоретичного і практичного компонентів; практична спрямованість; акцент на самостійну роботу та розвиток критичного мислення студентів тощо);
- у науковий обіг введено ряд нових термінів («партнерська школа», «вчитель-майстер») і фактів, зокрема поглиблено та уточнено змістове навантаження поняття «практично-педагогічна підготовка»;
- конкретизовано ідеї стосовно особливостей проблеми в умовах полікультурності освіти, можливості інтеграції змісту навчання у контексті



вивчення педагогічних дисциплін, орієнтації педагогічної підготовки на вивчення світових досягнень у сфері педагогічної освіти;

- вперше залучено до вжитку державні нормативні документи в галузі освіти Швеції, на основі яких схарактеризовано національні й інституційні стратегії модернізації педагогічної підготовки та визначають її прогностичні орієнтири в Україні.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що теоретичний і практичний матеріал, джерельна база дисертації можуть бути використані для наповнення навчальних курсів з «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», що поглибить компаративний аналіз педагогічної освіти Швеції та України; підготовки нормативних спецкурсів і семінарів з педагогіки та історії педагогіки для закладів педагогічної освіти III-IV рівнів акредитації; у роботі наукових гуртків, факультативів; уточненні історичних фактів. Основні положення дослідження можуть бути використані дослідниками з різних напрямів педагогічної науки – теорії та історії педагогіки, філософії освіти, порівняльної педагогіки та в практиці дотичних до педагогіки галузей знань – психології, філософії освіти, культурології, всесвітньої історії тощо. Результати дослідження можуть бути застосовані при розробці фахової навчально-методичної літератури та навчальних програм, орієнтованих на європейські освітні стандарти. Визначено можливості використання креативних ідей педагогічної підготовки вчителів у Швеції в системі національної педагогічної освіти України, зокрема діалогічний характер форм і методів організації навчального процесу, організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів, наскрізність педагогічної практики, інваріантність її змісту та варіативність по курсах навчання, інтеграція педагогічної та науково-дослідної роботи, партнерські школи як умова діалогу між наукою і практикою.

**Вірогідність одержаних результатів і висновків дослідження** забезпечується авторським практичним вивченням досвіду організації сучасної підготовки вчителів у Швеції, об'єктивним аналізом оригінальних наукових джерел та законодавчих документів, методологічною обґрунтованістю вихідних

позицій порівняльно-педагогічного пошуку, використанням комплексу взаємозв'язаних методів дослідження відповідно до провідної ідеї, мети й завдань дослідження.

**Особистий внесок здобувача** полягає у тому, що при укладанні українсько-англійського словника навчально-педагогічних понять і термінів було зроблено переклад змісту посібника; у рекомендаціях з педагогічної практики для студентів філологічного факультету розроблені вимоги до проведення педагогічної практики; опрацьовано розділ «Кваліфікації та нормативи вищої школи» в українсько-російському словнику навчально-педагогічних понять і термінів.

**Апробація роботи та впровадження одержаних результатів.** Результати дисертаційного дослідження викладалися автором на науково-практичних конференціях і семінарах: міжнародних: «Проблема особистості в науці: результати та перспективи досліджень» (Київ, 2002); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти» (Київ, 2007) ; «Болонський процес очима студентів» (Київ, 2007); «Науково-методичні засади управління якістю освіти в педагогічних вищих навчальних закладах» (Київ, 2008); «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектів» (Київ, 2011); «Мовна освіта сьогодні: між теорією і практикою» (Тімішоарський університет (Румунія), 2011); «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (Київ, 2012); Міжнародний форум фахівців у галузі освітніх вимірювань за програмою Європейського Союзу TEMPUS (Київ, 2012); всеукраїнських: «Проблеми вищої педагогічної освіти» (Київ, 2002); «Національна освіта: провідні тенденції та перспективи (до 140-річчя від дня народження Б.Д. Грінченка)» (Київ, 2004); «Педагогічна освіта України: національні традиції та Європейські інновації» (Київ, 2006); «Професійна підготовка вчителів в умовах впровадження кредитно-модульної системи» (Київ, 2007); «Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії» (Київ, 2007); мистецько-педагогічних читаннях (Київ, 2007) «Психолого-педагогічні засади розвитку соборності особистості» (Київ, 2008); «Педагогічна майстерність в освітньо-виховних системах: теорія і практика» (Київ, 2008); «Видатні педагоги XIX століття про виховання «Нової людини» (М. Демков, М. Корф, К. Ушинський, М. Пирогов, С. Русова, М. Костомаров, М. Драгоманов )»; «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти» (Київ, 2010); «Філологічна освіта: досвід, проблеми, перспективи (іноземні мови та

методики навчання)» (Київ, 2011); семінарах: Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Інноваційні стратегії розвитку освіти: філософсько-педагогічний дискурс» (Київ, 2009); Київського університету імені Бориса Грінченка «Актуальні питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах: акмеологічний аспект» (Київ, 2011); щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: Міжнародній науково-теоретичній конференції, присвяченій 170-річному ювілею університету «Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття» (Київ, 2005); Науковій сесії, присвяченій 175-річчю Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2010); «Драгоманівських читаннях» (Київ, 2012).

**Результати дисертаційного дослідження впроваджено** у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова при читанні лекцій та проведенні семінарських занять з історії педагогіки (довідка № 07-10/2326 від 3.09.2012 р.), Київському університеті імені Бориса Грінченка (довідка № 428/1-н від 4.09.2012 р.), Київському славістичному університеті (довідка № 154/01 від 30.08.2012 р.).

**Публікації.** Основний зміст роботи і результати дисертаційного дослідження знайшли відображення у 18 працях, з них: 2 навчально-методичні посібники, 1 методичні рекомендації, 5 статей у наукових фахових виданнях, 2 статті у наукових виданнях, 7 матеріалів і 1 тези у збірниках науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційне дослідження складається із вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (242 найменування, у тому числі 85 - іноземні), п'яти додатків на 33 сторінках. Обсяг роботи – 230 сторінки, основна частина дисертації – 166 сторінок. У дисертації представлено 18 таблиць.

## РОЗДІЛ І.

### ГЕНЕЗИС ТЕНДЕНЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШВЕЦІЇ

#### *1.1. Становлення й розвиток системи підготовки вчителя у Швеції як наукова проблема*

Становлення педагогічної освіти у Швеції пов'язано з соціально-економічними перетвореннями в державі, що суттєво вплинули на формування освітнього поля країни. У зв'язку з тим, що необхідність і зміст педагогічної підготовки були детерміновані вимогами суспільства до вчителя та безпосередньо пов'язані з процесом розвитку освітніх закладів у цілому, в ретроспективі розгляду проблеми історико-педагогічних умов підготовки вчителя доцільно звернутися до питання розвитку освітньої системи Швеції взагалі (Б. Брунінг, Е. Мартенс, С.-А. Селандер) [162].

Дослідження генези шведської освітньої системи як чинника, що обумовлював становлення та формування тенденцій розвитку педагогічної підготовки вчителів, дає можливість стверджувати, що започаткування шведська загальна освіта започаткована в пізньому середньовіччі (XIII - XIV століття), коли країна почала швидко розвиватися й досягати успіхів у всіх галузях. Європейської слави Швеція зажила завдяки своїм творам (поетичний твір «Хроніка Еріка») і заснуванню чернечого ордену біргіттянок святою Біргіттою (1303–1373рр.), високоосвіченою жінкою, котра стояла біля витоків християнства на скандинавській землі [25].

Перші школи на шведських теренах почали з'являтися в XIV столітті. Їх заснували монастирі францисканського та домініканського орденів. Водночас виникають міські школи, де навчали елементарної грамоти [25].

Становлення системи підготовки вчителів Швеції пов'язано з розбудовою національної системи освіти й обумовлювалося насамперед суспільними й політичними подіями XVI-XVII століть, що відбувалися в Європі, коли юридичними завоюваннями Реформації стала концепція природного права, свободи совісті, а педагогічними – принцип індивідуалізації, імпульси

гуманістичного спрямування освіти. У Швеції це був період прогресивних перетворень, які пов'язуються з іменами шведських королів Густава Вази (1521-1560) і Густава Адольфа (1611-1632). За першого з них відбулося визволення країни від політичної залежності Данії та економічної – Ганзи («Ганза» – союз економічно розвинутих німецьких міст, що контролювали Балтійське море), відбулося об'єднання країни. Важливо, що «середній клас» тогочасної Швеції формувався за рахунок вільного селянства й дрібного лицарства. Усе це стало передумовою бурхливого розвитку економіки Швеції, яка поступово перетворювалася в одну із найпотужніших держав Європи.

Важливим кроком стало прийняття в 1527 році шведським риксдагом лютеранства як державної релігії Швеції. Як відомо, догмати європейського протестантства передбачали самостійне освоєння віруючими Святого письма, що було неможливо без хоча б початкової освіти, вміння читати й писати, брати безпосередню або заочну участь у дискусіях із представниками протилежного табору.

Економічне зростання країни було безпосередньо пов'язано з демократизацією суспільства й випереджаючим розвитком освіти й науки, яке полягало в прагненнях поставити людину в центр виховання, залучити покоління до національної культури, мови, літератури, в схваленні світської освіченості. Це зумовило розвиток не лише шкільництва, а й вищої школи. Так, у першій третині XVII століття за ініціативою та підтримкою короля Густава Адольфа, високоосвіченого монарха з передовими просвітницькими поглядами, були створені перші гімназії. Особливу увагу король приділяв професійному рівню викладацького складу цих навчальних закладів.

У 1649 році до Швеції було запрошено видатного чеського педагога-гуманіста, філософа, громадянина світу, автора продуктивних на свій час педагогічних систем, релігійно-громадсько діяча, Яна Амоса Коменського (1592 – 1670). Метою його візиту стало надання допомоги освітянам країни в реформуванні шкільної освіти, зокрема мовної, укладанні проекту першого спеціального законодавства для шведських гімназій. У Швеції Я.А. Коменський

започаткував і активізував створення сучасних, доступних для учнів шведських шкіл підручників.

На особливу увагу серед видатних освітян Швеції другої половині XVII століття заслуговує відомий німецький правник й історик Симюель фон Пуфендорф (1632-1694), який викладав філософію (на той період педагогіка виділялась з філософії як етика і психологія) та історію права в Лундському університеті. Донедавна маловідомим аспектом його наукової діяльності було дослідження історії України XVII століття, яка, на його думку, змінила співвідношення сил у Східній Європі та вплинула на загальний політичний і освітньо-культурний процес у цьому регіоні.

Процес становлення педагогічної освіти у Швеції розпочався значно пізніше, ніж становлення системи освіти у країні. Її витoki слід шукати в епоху Відродження, коли історично склалися умови для розвитку освіти, змінилися пріоритети виховання, зміцнився вплив уряду на вирішення освітніх проблем. Розвиток виробництва і розпад феодалізму в країнах Західної та Центральної Європи в XIV-XVI ст. зумовили розквіт науки і мистецтва. Характерною ознакою цього історичного періоду є гуманізм, що підносить людину в суспільстві, бореться проти її приниження. Відповідно гуманістичне виховання характеризувалося повагою до дітей, запереченням фізичних покарань, прагненням до вдосконалення здібностей, протиставленням світських засад виховання теологічним. Гуманізм епохи Відродження відбився як у поглядах на виховання, так і на організації практичної роботи школи [160].

У католицьких та протестантських країнах зростала кількість міських шкіл початкового навчання, існування яких затверджувалося властями й релігійними спільнотами. Протягом XV-XVII століть місце вчителя-священника у початковій школі займає професійний педагог, що отримав спеціальну освіту. У зв'язку з цим змінився соціальний статус учителя. Якщо раніше учительство жило на підношення від громади й прихожан, то тепер кожний учитель отримував заробітну плату від спільноти. Одночасно покращились умови шкільного навчання: у класах з'явилися підручники та шкільні дошки [196].

1686 рік вважається початком народної освіти (залучення всіх верств населення до отримання загальної освіти) у Швеції. Саме цього року було прийнято церковний закон, згідно з яким служителів кожної церкви зобов'язували надавати дітям парафій початкову релігійну освіту, а пасторів – наглядати за процесом навчання та перевіряти обізнаність дітей у катехізисі. Крім того, пастори були зобов'язані перевіряти у парафіян навички читання, письма, рахунку перш ніж допустити їх до причастя-конфірмації або до вступу в шлюб. Політика уряду у сфері освіти із засадничим релігійно-моральним вченням принесла швидкі результати: вже до початку XVIII століття майже все сільське населення країни було грамотним, а діти парафій – забезпечені початковою релігійною освітою [163].

Попри позитивний вплив, який справив вищезначений закон на рівень грамотності населення, він містив низку недоліків. Зокрема ставив у залежність рівень освіти, яку отримували діти в будь-якій парафії, від особистої зацікавленості парафіяльного пастора у вирішенні проблем народної освіти. Тому зміст шкільного навчання суттєво відрізнявся як у різних місцевостях, так і в межах одного населеного пункту. Подібна ситуація була характерною для більшості країн Європи аж до середини XIX століття, що спонукало уряд до пошуку шляхів уніфікації змісту елементарного обов'язкового навчання.

На початку XIX століття у шведському суспільстві почала розповсюджуватися думка про необхідність радикальних змін в навчальному змісті школи. Так, суспільствознавство й нові іноземні мови вперше були введені в навчальний план шведської школи. В 1825 році ці питання передано на розгляд Великій комісії з реформ освіти, до складу якої залучалися видатні шведські діячі того часу. В роботі комісії брали участь представники інтелектуальної еліти країни: Тегнер, який відродив стародавню скандинавську поезію, Гейер – впливовий шведський історик, поет, Валлін – укладач шведської офіційної книги псалмів, Агарт – відомий статистик і дослідник з педагогічних питань, Берцеліус – всесвітньо відомий шведський хімік, основоположник сучасної хімії. Діяльність цієї комісії тривала у період з 1825

по 1828 рр. Вважаємо, що досить сильного впливу це не мало на загальну систему шкільної освіти і, відповідно, підготовку вчителів, однак ідеї, які вони пропагували, мали свій вплив протягом XIX століття [156].

У XIX столітті закладаються законодавчі основи нової школи. Відбувається становлення національної системи шкільної освіти, розширюється участь держави в її розбудові, зміцнюються позиції державних органів у керівництві навчальними закладами. Це було життєво необхідно у зв'язку з тим, що духівництво могло забезпечити умови для отримання елементарної освіти лише населенню лютеранського віросповідання, тоді як Швеція залишалася багатонаціональною державою. Відтак необхідно було створити навчальні заклади для представників інших націй чи віросповідань.

За свідченням російського дослідника П. Міжуєва, котрий посилався на дані перепису населення у Швеції, соціокультурна картина населення країни була такою:

- загальна чисельність – 4784000 осіб;
- осіб лютеранського віросповідання – 4735000 (99 %);
- баптистів, менонітів та представників інших релігійних сект – 44000 (0,09%);
- іудеїв – 3000 (близько 0,06%);
- католиків – 1390 (0,03%).

Дослідник наголошував, що така характеристика соціокультурного поля Швеції спостерігалася вже в XVII ст. [95].

У 1842 році після тривалих дебатів у шведському сеймі (на той час – парламенті) та в пресі було прийнято Закон про обов'язкову початкову освіту. Зазначимо, що Швеція стала першою серед країн Європи, включаючи передові держави того часу – Англію та Францію, які прийняли такий важливий документ.

Затим, протягом другої половини XIX століття, розроблено низку рекомендацій та доповнень до закону, значну частину яких було прийнято



завдяки активній діяльності передових освітніх діячів. Серед них активною реформаторською діяльністю відзначалися міністри народної освіти, графи – Рутеншельд і Карлсон. Суспільно-освітній рух, очолюваний ними, обумовив початок періоду найбільш значних успіхів шведської народної школи (кінець 60-х – початок 70-х років XIX століття). Відбувалося оновлення державного устрою Швеції, було замінено конституцію зі становим сеймом на нову – з двома палатами у парламенті. Суттєво змінилася й система освіти країни.

Згідно з новим Законом, початкова школа визнавалася закладом освіти, підпорядкованим місцевим органам влади. Кошти на її утримання також виділялися з місцевого бюджету. Водночас Закон передбачав виділення державою значної суми асигнувань на розвиток народної освіти.

Як зазначав П. Міжуєв, шведська система освіти тривалий час була взірцем для Росії. Ілюструючи це твердження, дослідник наводив фактичні дані про грошові витрати шведського уряду на освіту (таблиця 1.1).

**Таблиця 1.1.**

*Витрати шведського уряду на народну освіту (1895 р.)*

<i>Початкова освіта</i> (разом з витратами на школи для дітей з фізичними вадами – глухі, сліпі тощо)	16.075.000 шведських крон
<i>Середня освіта</i> (чоловіча і жіноча)	5.162.000 шведських крон
<i>Вища освіта</i> (безпосередньо університети)	1.492.000 шведських крон
<i>Технічна освіта</i>	921.000 шведських крон
<b><i>Загальна сума витрат</i></b>	<b>23.650.000 шведських крон</b>

Аналізуючи витрати шведського уряду на освіту, П. Міжуєв стверджує, що Швеція, населення якої на той час становило близько 5 млн., у конвертації витратила на народну освіту майже 12 млн. карбованців. Росія при такому ж забезпеченні освітніх потреб населення повинна була б витратити (враховуючи

чисельність населення – 125 млн.) у 25 разів більше, тобто чверть мільярда карбованців [95].

Для підвищення ефективності освітнього менеджменту було введено посади інспекторів народних училищ, які здійснювали нагляд за роботою закладів початкової освіти.

Протягом зазначеного історичного періоду Швеція ділилася на 12 округів, які, у свою чергу, склалися з парафій. Кожна з них являла собою окрему шкільну одиницю, діяльність якої підпорядковувалась парафіяльній Раді та виконавчому органу Ради – шкільній комісії. До складу зазначеної комісії входили пастор (голова комісії) та ще, як мінімум, чотири особи – чоловіки або жінки, яких обирала Рада парафії. Керуючись нормативним планом, розробленим Міністерством духовних справ і народної освіти, шкільна комісія складала план занять в місцевих школах, здійснювала контроль за його виконанням.

Один раз на рік голова комісії був зобов'язаний скликати всіх учителів на зібрання для відкритого обговорення поточних шкільних справ. Звіти про результати роботи таких зборів публікувалися у пресі, щоб ознайомити широкий суспільно-педагогічний загал зі змістом та результатами діяльності кожної школи.

Дослідження архівних матеріалів [159] свідчить, що державні інспектори відігравали значну роль у розвитку народної освіти. Завдяки їх зусиллям місцева влада почала дослухатися до думки шкільних рад щодо розміщення й облаштування шкільних будівель, турбуватися про облаштування дитячих майданчиків. Якщо місцеві керівні органи зверталися до центральних з проханням виділити грошові субсидії на розвиток навчальних закладів, то інспектори перевіряли ступінь необхідності асигнувань й особисто зверталися з клопотанням до міністерства щодо задоволення матеріальних потреб навчальних закладів [168].

Пожвавлення суспільно-педагогічного руху обумовило виникнення безлічі спілок та асоціацій. Найвідоміша серед них – спілка «Sveriges allmänna

folkskolelarareforening» (Загальна шведська спілка учителів початкових класів), яка об'єднувала близько 6000 учителів. До завдань спілки входило обстоювання інтересів учительства, його прав на гідний заробіток, покращення умов праці, надання можливостей для відпочинку, а також вирішення питань підвищення якості професійної діяльності та самоосвіти вчителів, допомога недосвідченим педагогам.

Суттєвий вплив на розвиток шведської системи освіти, зокрема й педагогічної, мав суспільно-освітній рух, що відбувався в Данії під керівництвом єпископа Грунтіґа. За його сприяння у Швеції з 1867 року не лише відкриваються перші Вищі народні школи, але й переосмислюється сутність професійної діяльності вчителя. Увага освітніх та суспільних діячів акцентувалася на тому, що навчальний процес має бути захоплюючим, зрозумілим і простим. Мета навчання – «зігріти серце, підняти розум, правильно розвинути уяву, виховати характер, відтак – сприяти зрілості молодих людей, зробити їх прогресивними громадянами» [152, с. 9].

Провідну мету вчительської праці визначили наступні ідеї:

- 1) виховувати в молодих людей стійку християнську віру й несхитний патріотизм, заснований на міцних знаннях про історію Швеції, права й обов'язки шведського народу;
- 2) забезпечити молодь такими знаннями про закони і закономірності природи та буття, щоб це могло збагатити й звеличити людську душу;
- 3) виховувати громадянськість, повагу до закону й чесної діяльності кожного громадянина у своїй справі заради власного та суспільного добробуту [152].

Вища народна школа стала відображенням політичного та суспільного устрою країни.

Соціальна потреба у нових типах шкіл обумовила державну підтримку освітньої сфери, правову, матеріальну захищеність учителів та суспільну прихильність, які, відповідно, спричинили швидке зростання кількості

навчальних закладів. Динаміку розвитку шкільної освіти Швеції протягом другої половини XIX століття подано у таблиці 1.2 .

**Таблиця 1.2.**

*Динаміка розвитку шкільної освіти Швеції (друга половина XIX ст.)*

<b>Роки</b>	<b>Загальна кількість шкіл</b>					<b>Середня кількість населення</b>
	<b>Вищі народні школи</b>	<b>Народні школи для дітей старшого віку</b>	<b>Народні школи спрощеного типу</b>	<b>Школи для дітей молодшого віку</b>	<b>Разом</b>	
<b>1875</b>	12	3749	770	4239	8770	4407000
<b>1876- 1880</b>	12	3877	820	4406	9115	4500000
<b>1881-1885</b>	13	4162	997	4617	9798	4605000
<b>1886-1890</b>	11	4433	1191	8713	19348	4742000
<b>1891-1895</b>	12	4633	1382	4891	10918	4832000
<b>1898</b>	15	4879	1614	5205	11713	5036000

Динаміка розвитку шкільної освіти Швеції (друга половина XIX ст.) представлена варіативністю закладів освіти, а саме: кількість шкіл для дітей молодшого шкільного віку, які становили 48,34% від загальної кількості шкіл (1875 р.), збільшилась до 52% (1898 р.), кількість вищих народних шкіл – на 0,02 %, народних шкіл для дітей старшого віку – на 5 %, народних шкіл спрощеного типу – на 10 %. Збільшення кількості шкіл напряду залежало від зростання кількості населення Швеції, тобто держава опікувалася освітою своїх громадян.

Провідна ідея – рішуче підвищення народної освіти – тобто створення народних шкіл для широкого загалу країни. Молодь інтелігентних класів «рушила» в народні маси, залучаючи їх до своїх культурних ідеалів. Стати вчителем вищої народної школи – це мрія кожного свободомислячого студента [152, с. 9].

Кожний благородний порив – запорука процвітання майбутнього, – стверджує шведська прихильниця свободи й прогресу Еллен Кей. Вона переконливо проповідує необхідність взаємодії двох соціальних сил: роботи інтелігенції на селі й свободи самовизначення народу [152, с. 6]. «Наша країна, – зазначає вона, – занадто велика: освіта не може стати надбанням усіх без добровільної роботи освітянської молоді в кожній сільській місцевості. Кожен шведський громадянин повинен стати і з гордістю відчувати себе співробітником у створенні культури майбутнього» [152, с.6].

Збільшення кількості навчальних закладів для забезпечення освітніх потреб населення викликало зростання кількості вчителів, які в них працювали. Динаміку кількісних змін учительського складу протягом найбільш плідного у розвитку освіти Швеції періоду (друга половина XIX століття) можна простежити за таблицею 1.3.

**Таблиця 1.3.**

*Динаміка кількісних змін учительського й учнівського складу початкових навчальних закладів Швеції (друга половина XIX ст.)*

<b>Роки</b>	<b>Кількість населення Швеції</b>	<b>Загальна кількість учителів початкових шкіл</b>	<b>Кількість учителів чоловічої статі</b>	<b>Кількість учителів жіночої статі</b>
<b>1876</b>	4407000	9627	4926	4701
<b>1877-1880</b>	4500000	10211	5003	5208
<b>1881-1885</b>	4605000	11738	5155	6583
<b>1886-1890</b>	4742000	13065	5362	7703
<b>1891-1895</b>	4832000	14296	5516	8780
<b>1896-1898</b>	5036000	15907	5641	10266

Динаміка кількісних змін учительського й учнівського складу початкових навчальних закладів Швеції (друга половина XIX ст.) свідчить, що з 1876 по 1898 рік населення Швеції збільшилося приблизно на 12%, кількість учителів – на 60%. Про популярність і доступність оволодіння педагогічною професією

свідчить те, що суттєво зросла кількість учителів жіночої статі: з 4701 до 10266 осіб. Якщо до середини 1870-х років жінки-вчителі становили менше половини педагогічного персоналу початкових шкіл, то наприкінці XIX століття їх нараховувалося майже дві третини усього викладацького складу [158].

Протягом 70-80-х років XIX століття у Швеції спостерігається явище, подібне до інших розвинутих країн (Німеччина, Франція, Англія) – тобто відбувається заповнення сфери педагогічної професії жінками. На нашу думку, явище це має суспільний характер. По-перше, стан позитивного розвитку економіки країни вплинув на доступність і популярність педагогічної професії серед жіночого населення країни. По-друге, еволюція суспільства у напрямку демократизації змінює статус жінки: їй надається право свободи і вибору [109].

За твердженням російського дослідника С. Орловського та шведського освітнього діяча Л. Шредера, провідною ідеєю суспільного руху у Швеції протягом другої половини XIX – початку XX ст. було рішуче зрушення у сфері народної освіти, тобто створення народних шкіл для широкого загалу країни. «Молодь інтелігентних класів «рушила» в народні маси, залучаючи їх до своїх культурних ідеалів. Стати вчителем вищої народної школи – це мрія кожного свободомислячого студента» [108, 151].

Упродовж зазначеного історичного періоду найрозповсюдженішим типом школи була елементарна, успішність викладання в ній залежала не тільки від тривалості навчального року, а й від якості викладання учителів та їхньої професійної підготовки.

Учителі різних категорій отримували спеціальну педагогічну підготовку в учительських семінаріях (згодом їх називали «училищами», потім – «інститутами»). Наприкінці 90-х років XIX століття у Швеції нараховувалося 12 учительських семінарій: 7 чоловічих і 5 жіночих. Діяльність базувалася на таких положеннях:

- увесь курс навчання був безкоштовним;
- повний курс підготовки тривав 4 роки;

- до навчального закладу приймали юнаків і дівчат віком від 16 років, які склали іспит за курсом народної школи.

Серед випускників семінарії відбувався конкурсний відбір, аби на основі співбесіди отримати вчительську посаду. Вчителі призначалися Радами приходів. Перед цим претендентів екзамінувала шкільна комісія, яка за результатами співбесіди пропонувала Раді трьох найкращих кандидатів за вибором [180].

В історії розвитку педагогічної освіти у Швеції на особливу увагу заслуговує діяльність Неєської учительської семінарії. Цей освітянський заклад як вища школа з підготовки учителів формувалася впродовж кількох років. Його відкриття історично пов'язують з іменем шведського мецената Августа Абрагамсона, який у 1868 році купив маєток Неес і запропонував місцевій спільноті селян створити там школу трудового навчання, тобто школу слойду [104].

Слойд (від швед. *«slojd»* – ремесло, ручна праця) – система навчання ручній обробці деревини домашніми інструментами, мета якої – розвиток учнів шляхом підготовки їх до практичної діяльності.

Однак пропозиція А. Абрагамсона щодо заснування школи трудового навчання була реалізована в інший спосіб: спілка вмовила місцеву владу дозволити використання цих коштів на утримання невеликої загальноосвітньої школи, директором якої став племінник А. Абрагамсона О. Саломон (1849 – 1907), який зробив значний внесок у розвиток освіти Швеції.

Отто Саломон – автором численних праць, присвячених проблемам трудового навчання й виховання, серед яких: «Школи слойда й народні школи», «Думки про слойд, виховання та підготовку вчителів», «Про слойд як засіб виховання», «Малюнки моделей Неєської учительської семінарії», «Посібник з педагогічного столярного слойду», «Фізичний розвиток учня і шведський педагогічний слойд».

Протягом кількох наступних років план А. Абрагамсона щодо відкриття школи трудового навчання здійснився. Така приватна школа для хлопчиків

була відкрита на базі народної школи маєтку Неес. У 1872 році до школи прийняли 16 хлопців з числа випускників цієї школи з метою їх додаткової, «підвищеної» підготовки, після чого навчальний заклад почали називати училищем. Тож у новому закладі зазнав суттєвих змін і зміст навчання, який становили математика, креслення, обробка деревини та столярне ремесло.

Заняття тривали 10 годин щодня і були розраховані на 50 тижнів. На ручну працю – слойд відводилося 7 годин, а 3 години – на решту предметів. Для кращої фахової підготовки до занять зі столярного ремесла було додано уроки точіння й плаского геометричного різьблення. Чіткий напрямок на підготовку фахівців з ручної праці спостерігався й протягом наступних років. Коли у 1874 р. відбулася низка змін та доповнень до навчальних предметів, ручна праця залишалася головним компонентом навчання.

Подальша історія семінарії пов'язана з організацією навчання ручної праці для дівчаток (1874 р.) та створенням ремісничого училища (1878 р.), що проіснувало на території маєтку Неес до 1888 р. Таким чином, Нееська семінарія слойду виникла на основі зазначених вище навчальних закладів.

Одночасно з Нееською семінарією у Швеції функціонували інші навчальні заклади з підготовки вчителів ручної праці, виникнення яких обумовлювалося загальним національним рухом на підтримку шведського домашнього виробництва та потребою у кваліфікованих учителях ручної праці. Так, у 1875 р. відкрилися спеціальні курси з підготовки учителів ручної праці тривалістю в один рік. Вони проіснували до квітня 1882 р.

З 1878 р. почали працювати короткострокові курси (п'ять тижнів) з підготовки учителів ручної праці.

Аналіз діяльності освітнього закладу в цей час свідчить, що до нього виявляли значний інтерес не лише вітчизняні вчителі, а й представники зарубіжної педагогічної практики. Наприклад, на початок 90-х років XIX століття у Нееській учительській семінарії пройшло практичну підготовку 2296 учителів, які представляли потужні високо розвинуті країни (таблиця 1.4).

**Таблиця 1.4.**



*Національний склад учнів Нееської учительської семінарії  
(90-і рр. XIX ст.)*

Назва країни	Кількість учителів, що навчалися в Нееській семінарії
Швеція	1728
Англія	231
Фінляндія	56
Норвегія	47
Данія	32
Сполучені Штати Америки	32
Голандія	31
Шотландія	30
Росія	24
Австрія	22
Італія	16
Германія	13
Венгрія	11
Бельгія, Франція, Ірландія	по 3 особи з кожної країни
Швейцарія, Японія, Індія, Уругвай, Абіссинія	по 2 особи з кожної країни
Аргентина, Іспанія, Канада, Мис Доброї Надії, Чілі, Ісландія	по 1 особі з кожної країни

Отже, заклад став осередком освіти світового значення, про що свідчить склад учасників навчального процесу представників 27 країн.

Значний соціально-педагогічний інтерес являють собою започатковані курси для практикуючих вчителів. Для них розроблялися спеціальні навчальні плани й програми, а для слухачів-іноземців, які не володіли шведською, лекції читалися англійською, французькою або німецькою мовами, що свідчить про толерантне ставлення організаторів навчання до представників інших країн.

Лекційна форма занять інтегрувалася з навчальними бесідами, ознайомленням з технологічною послідовністю створення моделей з деревини.

Практична підготовка вчителів ручної праці охоплювала собою обов'язкове виготовлення семінаристами 100 зразків, що розподілялися на

основну серію (50) та повторювальну (50). У 1887 році відбулася диференціація моделей:

- 1) основна серія для сільських шкіл;
- 2) серія для міських училищ;
- 3) серія для середніх навчальних закладів;
- 4) серія для жіночих навчальних закладів.

Моделі зазначених вище серій, їх вигляд, технологія виготовлення були детально описані в кресленнях атласу, виданому Нееською семінарією під назвою «Керівництво з педагогічного столярного слойду» (швед. «*Handbok i pedagogisk snickerislojd*») [104, с.7].

Характерною особливістю діяльності Нееської семінарії є те, що студенти мали змогу безкоштовно користуватися інструментами й матеріалами. Витрати на їх придбання покривалися за кошти засновників семінарії від самого початку існування навчального закладу. Підвищити загальноосвітній рівень студентів, розширити їхній світогляд можна було в спеціально обладнаній кімнаті на 100 місць, де, крім загальноосвітньої літератури, можна було ознайомитися з великою кількістю різноманітних газет і журналів (близько 60 позицій).

За словами курсистів з Росії, душею Нееської учительської семінарії були її директор Отто Саломон та Август Абрагамсон, який утримував цей заклад освіти. Для популяризації ідей слойду О. Саломоном була заснована газета «Нееська програма навчання слойду», яку вперше було видано в 1885 р. Відтоді вона виходила щомісяця.

На відміну від своїх попередників і сучасників О. Саломон вважав ручну працю засобом загального виховання, а не лише ремісничої підготовки, що зумовило високі вимоги до вчителів ручної праці. Визначальні ознаки даної системи О. Саломоном назвав в одній із розроблених ним інструкцій для студентів. Ось ці ознаки:

1. Навчальна програма складається з трудової підготовки, яка передбачає вміння працювати з деревом.
2. Робота – виготовлення виключно корисних речей у щоденному побуті.

3. Мета вчительської праці – всебічна освіта учнів, яка не повинна обмежуватися лише практичною трудовою підготовкою.

4. Зважаючи на те, що учні середніх шкіл незадовільно готуються до самостійного життя, мета школи-слайд полягає в оволодінні студентами практичною освітою, у розвитку сили тіла й розуму.

5. Навчальний заклад переслідує цілі, спрямовані на формування характеру особистості: розвиток естетичного смаку й любові до праці; почуття поваги до важкої фізичної праці, незалежності й самоповаги; оволодіння навичками порядку, точності, охайності; тренування зору, щоб чітко бачити форми і прекрасне; тренування рук для оволодіння навичкою спритності й відчуття форми; забезпечення розвитку фізичної сили [104].

На досягнення цього чітко спрямовувалася діяльність усіх учителів Нееської семінарії. Недарма шведська система навчання ручної праці вплинула на розвиток освіти в інших країнах, зокрема в Росії.

1895 року відбувся Другий з'їзд російських діячів технічної та професійної освіти, який особливу увагу приділив питанням становлення, розвитку та вивчення передового досвіду шведської системи освіти, а саме Нееській учительській семінарії.

Високу оцінку діяльності навчального закладу було спеціально відмічено у матеріалах з'їзду, де зазначалося: «Люди у гармонії з природою створили тихий острівець праці, де збираються вчителі різних національностей за спільною роботою та обговоренням спільної ідеї, – ідеї ручної праці як засобу виховання й гармонійного фізичного та духовного розвитку підростаючого покоління. Там, можна сказати без перебільшення, розвивалися й набували досвіду передові діячі освіти різних країн» [104].

Історичний досвід організації педагогічної освіти Швеції заклав основи для подальшого розвитку підготовки вчителя. Згідно архівних даних, в 1905 році кількість навчальних закладів з підготовки вчителів становила 14 (загальна кількість населення – 5,4 млн. осіб), а в 2005 р. – 25 закладів вищої освіти з підготовки вчителів (загальна кількість населення – 8,6 млн. осіб).

На початку ХХ століття відбулися зміни у професійній градації вчителів, що працювали в навчальних закладах різних ланок освіти. Розрізняють такі категорії :

- 1) викладачі (у шведській історико-педагогічній науці використовується саме цей термін) старших класів, які повинні мати ступінь доктора наук, що присуджувалася їм після закінчення восьми років навчання в університеті;
- 2) викладачі молодших класів, для котрих була достатньою наявність ступеня кандидата, що надавалася після навчання в університеті протягом трьох років;
- 3) викладачі музики, співу та гімнастики, які отримували спеціальну освіту у спеціалізованих закладах;
- 4) викладачі Закону Божого, котрі отримати мали отримати відповідну освіту в університеті й публічно захистити дисертацію з теології.

Шведські науковці І. Карлгрен та Т.Е. Хауге відмічають, що подібний розподіл педагогічних закладів за характером підготовки спостерігався у Швеції до першої половини ХХ ст.

Як уже зазначалося, підготовка вчителів у Швеції здійснювалася в учительських семінаріях , які згодом отримали назву училища, а ще пізніше їх було реструктуровано в інститути, а в ХХ столітті отримали назву «Школи освіти».

Університети також забезпечували педагогічною підготовкою. Ще у період доби шведської великодержавності (1521 – 1718) з метою закріплення й утримання щойно завойованих земель за Швецією, почали створюватися нові університети в містах Тарту (Естонія, 1632 р.), Турку (Фінляндія, 1640 р.) [239].

Шведський дослідник Б. Йохансон у своїй дисертації «Pedagogiska samtal i vardutbildning. Innehall och sprakbruk» («Педагогічне дослідження навчально-виховного процесу») відзначає, що значну роль у формуванні системи вищої педагогічної освіти відіграли шведські університети: Упсальський – перший в Північній Європі, заснований у 1477 році, Лундський (1688) та університетські коледжі – Стокгольмський (1877) та Гетеборгський (1891), яким у середині ХХ

ст. було надано статус університетів за значні досягнення у розвитку освіти та науки [197].

Випускник університету – майбутній педагог – отримував розподіл на проходження практичної педагогічної підготовки на базі одного з п'яти найкращих навчальних закладів Швеції, три з яких розташовувалося – в Стокгольмі, один – в Уппсалі, ще один – у Лунді.

Протягом першої половини ХХ століття у Швеції відбувався процес створення нових закладів вищої освіти, а розвиток вищої педагогічної освіти характеризувався певними особливостями. Виважена освітня політика шведського уряду в галузі освіти, толерантне ставлення до представників інших націй та національностей, що мешкають на території країни, а також представників інших країн, які приїжджають на навчання, сприяла швидкому розвитку університетської освіти та створення університетських коледжів протягом першої половини ХХ століття [192].

Після Другої світової війни, як зазначає авторка роботи «Професійний розвиток учителів у Швеції» М. Дракенберг, головним джерелом натхнення для шведської освіти в цілому, і для педагогічної освіти зокрема, були Сполучені Штати Америки [166]. У фаховій підготовці педагогів акцентувалася увага на навчанні методики психологічного тестування й оцінки як базовій компетенції майбутнього вчителя, що призвело до поступового вихолощування ідеї його всебічної підготовки. Ситуація ускладнювалася самоусуненням уряду від вирішення питань педагогічної освіти, що, у свою чергу, значно гальмувало освітній поступ у країні [167].

В 1948 р. у системі підготовки вчителів Швеції починають функціонувати педагогічні училища (колишні педагогічні семінарії), які здійснювали підготовку вчителів початкових класів і зараховували на навчання тільки жінок. Термін навчання становив від двох до чотирьох років та зумовлювався рівнем загальноосвітньої підготовки абітурієнтів: студенти, котрі вступили до училища після закінчення реальної школи, навчалися 4 роки, ті, які прийшли на навчання після закінчення гімназії – 2 роки.

До навчального закладу приймалися особи, котрі закінчили реальну школу не пізніше, ніж за 4 роки до подання заяви на вступ. Після складання вступних іспитів з рідної мови, математики, історії, суспільствознавства, географії, біології та гігієни, фізики, хімії на оцінку не нижчу, ніж «добре», абітурієнти допускалися до складання екзамену на професійну зрілість та іспитів з малювання, каліграфії, музики та ручної праці.

До абітурієнтів, що вступали до педагогічних училищ, висувалися високі вимоги: належність до офіційної церкви, високоморальна поведінка, наявність міцного здоров'я, відсутність фізичних вад, які могли б перешкодити навчанню, а згодом і вчительській праці [137].

Зміст навчання за дво- та чотирирічним терміном навчання подано у таблицях 1.5 та 1.6.

Таблиця 1.5.

*Навчальний план дворічної вчительської семінарії Швеції  
(50 – 60-ті рр. XX ст. )*

Навчальні предмети	Розподіл тижневих годин на вивчення предметів	
	I рік навчання	II рік навчання
Учіння про християнство	1,5	0,5
Рідна мова	2	2
Історія	-	1
Суспільствознавство	-	1
Географія	1,5	-
Психологія і педагогіка	4	4
Математика	1	-
Біологія та охорона здоров'я (гігієна)	2	-
Фізика	1	-
Хімія	1	-
Малювання	2	2,5
Каліграфія	0,5	-
Музика	2	2
Гімнастика	3	3
Ручна праця	2,5	2
Домоводство	2	-
Садівництво	1	-
<b>Всього</b>	<b>27</b>	<b>18</b>
Методика викладання	2	3
Педагогічна практика	5	9
<b>Всього</b>	<b>34</b>	<b>30</b>

Таблиця 1.6

Навчальний план чотирирічної вчительської школи (семінарії) Швеції  
(50 – 60-ті рр. ХХ ст. )

Навчальні дисципліни	Кількість тижневих годин на вивчення дисциплін за роками навчання			
	I	II	III	IV
Учіння про християнство	3	2,5	2,5	-
Рідна мова	4	3	3	4
Бібліотечна справа	0,5	-	-	-
Англійська мова	5	4	-	-
Історія	2,5	2	2	-
Суспільствознавство	-	-	-	3
Географія	-	3	2	-
Психологія і педагогіка	-	-	4	4
Математика	4	3	1	-
Біологія і охорона здоров'я (гігієна)	2,5	2,5	2	-
Фізика	-	4	2	-
Хімія	3	-	1	-
Малювання	2	2,5	1,5	1,5
Каліграфія	-	-	1,5	-
Музика	2	2	1,5	2
Гімнастика	4	4	3	3
Ручна праця:	4	4	-	-
<b>Всього</b>	<b>36,5</b>	<b>36,5</b>	<b>26</b>	<b>17,5</b>
Методика викладання	-	-	2	3
Педагогічна практика	-	-	5	9
<b>Всього</b>	<b>36,5</b>	<b>36,5</b>	<b>33</b>	<b>29,5</b>



Крім вказаних у навчальному плані дисциплін, студенти протягом тижня займалися плаванням та хоровим співом (по 1 годині відповідно), грою на музичному інструменті – піаніно, органі чи скрипці (4 години). Факультативно викладалися малювання (2 години) та фізкультура (1 година). Для студентів, які навчалися за чотирирічним терміном, на першому та другому році було передбачено факультативні заняття з французької або німецької мови (5 годин на тиждень). Для студентів дворічної семінарії пропонувалися додаткові заняття з географії, біології та гігієни (3 години на тиждень).

Зазначене вище засвідчує в цілому ідентичність змісту загальноосвітньої, методичної та практичної підготовки майбутніх педагогів відповідно до переліку навчальних предметів і його відмінність відповідно до терміну навчання й обсягу навчальних годин.

Аналіз змісту й організації фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічних школах Швеції дозволяє говорити про ґрунтовність педагогічних практик. Кожна семінарія мала свою початкову школу, яку очолював директор семінарії. На базі цих шкіл студенти проходили педагогічну практику – з II курсу для чотирирічного терміну навчання та з I курсу – для дворічного [137].

Загалом змістом педагогічної практики передбачалося: перебування у базовій школі з метою спостереження за навчально-виховним процесом; проведення певної кількості уроків з однієї з дисциплін, обговорення методичних питань, відвідання інших шкіл, участь у педагогічних конференціях та диспутах.

До того ж студенти кожного курсу виконували завдання, передбачені курсовою практичною підготовкою, яка містила такі види робіт:

- для студентів II курсу: перебування в базовій школі протягом усього робочого дня, переважно в початкових класах; проведення 2 – 4 уроків протягом семестру;

- для студентів III курсу: перебування в школі впродовж усього робочого дня, переважно в молодших класах: проведення усіх занять протягом чотирьох навчальних днів щотижня;
- для студентів IV курсу: перебування в школі впродовж усього робочого дня (старші класи), проведення занять за розкладом протягом шести робочих днів щотижня.

З метою більш ефективної організації групових занять під час практики кожна студентська група ділилася на мікрогрупи по 3 – 4 особи в кожній. З кожною мікрогрупою викладачі працювали окремо з розрахунку одне заняття на тиждень. Групова практика для студентів з 4-річним терміном навчання проводилася безперервно протягом шести тижнів. За цей час кожна група (4 – 5 осіб) кілька разів змінювала в базовій школі клас і навчальний предмет. Цей вид практичної діяльності завершувався підсумковою конференцією, яку організовував і проводив керівник педагогічної практики з училища. Завдання конференції – узагальнити результати практичної діяльності майбутніх учителів, надати розширену характеристику кожного практиканта з обґрунтуванням остаточної оцінки за роботу, відзначити успіхи та методичні знахідки студентів, обговорити проблеми та недоліки практичної підготовки.

В училищах з дворічним терміном навчання проведення педагогічної практики мало свої особливості. Студентам надавалося десять днів для ознайомлювальної практики, після закінчення якої майбутні вчителі переходили до проведення практичних уроків з розрахунку: 4,5 години на тиждень. Аналіз програм практик дозволив стверджувати, що на другому курсі дворічного училища організація практики не містила в собі суттєвих відмінностей від програми практики останнього року навчання за 4-річним терміном.

Наприкінці кожного семестру студент отримував таблицю, в якій фіксувалися оцінки з усіх навчальних дисциплін. До того ж студент мав отримати перевідну оцінку з педагогічної практики. Починаючи з 1960-1961

навчального року, до переліку обов'язкових оцінок було додано оцінку за проект або доповідь на актуальну педагогічну тему, яка давала б можливість оцінити здібності майбутніх учителів та рівень оволодіння ними навчальним матеріалом. Оцінка за цю роботу вносилася до свідоцтва про складання випускних екзаменів.

Рішення про переведення кожного конкретного студента на наступний курс приймала педагогічна рада навчального закладу наприкінці навчального року. У складних випадках, коли педагогічній раді важко було визначитися у прийнятті рішення, питання про вирішення долі студента передавалося на розгляд Головного управління шкіл при Міністерстві освіти та культури.

Навчання в училищі завершувалося складанням випускного екзамену на звання «Вчителя народної школи», який вміщував письмові й усні тести. Неабияке значення для загальної оцінки за випускний екзамен відіграла оцінка з педагогічної практики.

Успішне складання випускником семінарії (училища) підсумкових іспитів ще не означало працевлаштування за фахом. Аби отримання посаду штатного вчителя (офіційного працевлаштування), молодому педагогові необхідно було набути професійного досвіду протягом не менше двох років на посаді позаштатного вчителя («погодинника») народної школи.

Учителі, які викладали різні навчальні предмети в проміжних неповних середніх школах та гімназіях, отримували професійну підготовку в університетах. Щоб одержати звання молодшого викладача або ад'юнкта, випускник педагогічної семінарії мав пройти курс підготовки в університеті протягом року і скласти професійний іспит, зміст якого носив інтегративний характер і охоплював знання рідної та англійської (німецької, французької) мови, латини, історії, географії; математики й фізики (хімії) тощо.

Студенти природничих, технічних, філологічних спеціальностей, програма підготовки яких не передбачала вивчення педагогіки, для отримання допуску до вчительської діяльності протягом одного семестру мали прослухати курс лекцій з історії та теорії педагогіки, психології. Таким особам для

отримання штатної посади ад'юнкта, крім складання відповідного іспиту, необхідно було пройти підготовку з «Практичного педагогічного курсу», в подальшому накопичити дворічний стаж роботи в неповній середній школі. Мета таких занять – підвищення професійної майстерності, методичної й теоретичної підготовки вчителя. Заняття з курсу періодично організовувалися на базі середніх загальноосвітніх закладів або училищ – семінарій під керівництвом особи, призначеної Головним управлінням шкіл [137].

Особливістю педагогічного курсу була вузька спрямованість змісту: як правило, розкривалися питання методики викладання двох – трьох навчальних дисциплін з програми середньої школи. Заняття склалися з підготовчого тритижневого курсу та практичного педагогічного курсу протягом семестру.

На підготовчому курсі слухачі вдосконалювали техніку мовлення; слухали лекції й брали участь у дискусіях, присвячених проблемам педагогіки, загальної та предметної методики, психології, розвитку й виховання дітей, шкільної гігієни; знайомилися зі станом системи шкільної освіти Швеції.

Практичний курс, зазвичай, проводився на базі середнього навчального закладу. Відповідальним за організацію занять був його директор за активного сприяння педагогічного колективу навчального закладу. Практичний курс складався з педагогічної практики та конференцій з питань навчання та виховання.

Право викладати у старших класах середньої школи або в гімназії надавало проходження курсу додаткової педагогічної підготовки (протягом трьох – чотирьох років) та успішне складання екзамену на здобуття освітнього рівня ліцензіата.

У практичній реальній школі, до навчального плану якої включено предмети практично-педагогічного циклу, крім викладачів перерахованих категорій, спеціальні дисципліни вели фахівці, які мали відповідну вищу технічну або економічну освіту. Вчителі, які проводили в «єдиній школі» (старші класи) навчальні курси допрофесійного навчання, приходили працювати в школу з виробництва. Висока професійна кваліфікація була

основним критерієм відбору таких викладачів. Для їх педагогічної підготовки організовували спеціальні курси, де вчителі-виробничники отримували елементарну педагогічну та методичну підготовку.

Вчителі фізкультури, ручної праці, музики тощо проходили підготовку в спеціальних навчальних закладах, наприклад, у Гімнастичному центральному інституті, Вищій музичній школі, Художньо-ремісничій школі. Жінки-вчителі ручної праці та домоводства отримували підготовку в спеціальних педагогічних училищах.

На початку 70-х років ХХ століття ситуація почала кардинально змінюватися. Освіта й освітня політика стали відігравати домінуючу роль в наданні всім громадянам рівноцінних можливостей для розвитку особистості, у забезпеченні всіх галузей ринку праці працівниками з широким колом професійних компетенцій, необхідних для створення умов функціонування демократії та активної спільної участі у громадській діяльності. Улоф Пальме (на той час міністр освіти Швеції), виступаючи зі звітом про взаємозв'язок освіти й розвитку суспільства, неодноразово наголошував, що освіта – основний чинник соціальних змін у державі [166].

Закон про вищу освіту, який було прийнято урядом у 1977 році, кардинальним чином вплинув на шведський суспільно-освітній простір. Регламентуючи формування в країні єдиної системи університетської освіти, він став джерелом реструктуризації освіти. Відповідно до зазначеного документа зберігалася бачення класичного університету з навчальним, науково-дослідним та прикладним призначенням в основі його функціонування, що значно підвищувало статус та значущість навчального закладу як осередку підготовки висококваліфікованих кадрів.

Законом передбачалося, що всі вчителі обов'язкової середньої школи мають отримати спеціальну професійну освіту в університетах або університетських коледжах. Зазначена вимога значно підвищувала значущість і відповідальність університетів за якісну підготовку педагогічних кадрів. Нові стандарти підготовки учителів, відповідно, обумовили серйозні кадрові

проблеми у викладацькому складі вищих навчальних закладів: значна частина осіб, які працювали в університетах на викладацьких посадах, не мала ступеня магістра чи доктора наук. Це викликало зростання чисельності докторських дисертацій та різкого розширення кола наукових досліджень у галузі педагогіки [194].

Із переднього викладу можна зробити висновок про те, що педагогічна підготовка у Швеції протягом 50–80-х років ХХ століття являла собою складну диференційовану систему. Рівень підготовки, яка надавалася учителям найбільш масової – народної школи – суттєво відрізняється від підготовки, що її отримували вчителі неповної середньої школи або гімназії.

Аби певною мірою задовольнити потреби в кваліфікованих викладачах, 1956 року було засновано Вищу вчительську школу в Стокгольмі, а згодом Школу освіти в місті Мальме. Однак ці навчальні заклади не змогли вирішити складне питання нестачі педагогічних кадрів.

Складність і багаторівневність педагогічної освіти, систематична нестача учителів зумовили розробку нової програми педагогічної освіти, прийняту в 1988 році [177].

Водночас реформи у сфері вищої освіти в кінці 70-х – на початку 80-х років ХХ століття загострили потребу університетів у встановленні міцних науково-дослідних зв'язків з партнерськими школами та педагогічними дослідницькими центрами, формування кооперативного партнерства між педагогічними установами (ВНЗами) та місцевими освітніми програмами, здійснюваними в рамках діяльності муніципалітетів.

Освіта й освітня політика почали відігравати домінуючу роль у наданні рівноцінних можливостей для розвитку особисті, поліпшення життя громадян, забезпечення всіх галузей ринку праці працівниками з широким колом професійних компетенцій, необхідних для створення умов функціонування демократії та активної спільної участі у громадській діяльності.

Державна реформа системи освіти 1977 року внесла значні зміни щодо підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл. З метою сприяння їх

професійному становленню, університети й університетські коледжі запровадили курси підвищення кваліфікації різної тривалості, від 1 до 20 тижнів. Крім того, було започатковано практику обов'язкової участі вчителів у шкільних курсах підвищення кваліфікації протягом п'ять днів щороку. Головним завданням таких курсів було забезпечення розвитку базових навичок викладання для вчителів різних спеціалізацій.

Протягом 1980-х років помітне зростання зацікавленості з боку вчителів у вирішенні нагальних питань освіти. Цей факт зумовлюється такими чинниками, як:

- участь у національних програмах регіонального економічно-соціального розвитку;
- гальмування міграції населення (народ саамі, який мешкає на півночі країни);
- сприяння соціальному вирівнюванню і вибіркової допомоги певним суспільним групам (емігрантам):
- надання експертних та інших фахових послуг зацікавленим у цьому виді науково-технологічної продукції підприємствам, установам та особам.

Дослідження педагогічної підготовки, здійснюваної навчальними закладами Швеції протягом 50–80-х років ХХ століття, виявив її багатоступеневість, що пояснювалася професійною диференціацією вчителів. Шведська дослідниця М. Дракенберг наголошує, що Швеції протягом зазначеного періоду вона охоплювала собою такі категорії педагогів – залежно від виконуваних ними професійних функцій та предметів, які вони викладали:

- 1) вчителі винятково жіночої статі, котрі викладали в «школах дітлахів» (перші два класи народної та три класи єдиної школи);
- 2) «класні вчителі», які працювали з дітьми останніх класів народної школи, в додатковій школі та 4–7-х класах єдиної школи (вчителі-універсали, котрі викладали всі навчальні предмети);

3) вчителі-предметники, що викладали в 7– 9-х класах єдиної школи або в гімназії навчальні предмети лише одного профілю.

Перші дві категорії вчителів отримували відповідну освіту в педагогічних училищах–семінаріях. Професійна підготовка вчителів-предметників здійснювалася в університетах. Однак аналіз стану забезпеченості шведських шкіл зазначеного періоду педагогічними кадрами дав змогу зробити висновок про те, що такий підхід до професійної підготовки часто був формальним. Педагогічна підготовка вчителів у країні носила універсальний характер, зумовлений валася нестачею вчителів у сільських школах. Це змушувало педагогів брати на себе обов'язки навчання дітей не лише предметам загальноосвітнього циклу, а й спеціальним дисциплінам.

Починаючи з 1985 навчального року проблема підготовки педагогічних кадрів у Швеції детермінується особливостями загальноосвітньої школи, де з 1-го по 3-й клас навчально-виховний процес здійснюється одним учителем. З 4-го класу в учнів змінюється вчитель, який одноосібно продовжує викладати різні дисципліни, за винятком фізкультури, музики, малювання та праці. Починаючи з 7-го класу навчання здійснюється кількома учителями, які спеціалізуються одночасно на 2-3 дисциплінах.

Шведським дослідником Б. Граном та американським – Ч. Фрітзелем було з'ясовано, що ця особливість підготовки вчителів стала традиційно рисою і нормативом побудови змісту педагогічної освіти у Швеції.

Відповідно до нової програми педагогічна підготовка у Швеції здійснюється університетами й університетськими коледжами (колишні педагогічні училища–семінарії), які підпорядковуються Міністерству освіти та науки й розташовані по всій території країни (55 закладів вищої освіти). Особливості педагогічної підготовки в них буде розглянуто у розділі II.

Л. Гьоран, директор структурного підрозділу з підготовки вчителя Мальмського Незалежного університету наголошує, що вища педагогічна освіта Швеції кінця ХХ–початку ХХІ століття – частина процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються впродовж останніх двадцяти років у



європейських країнах. Вони пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення новітніх освітніх стандартів, оновлення та перегляду освітніх програм, змісту навчальних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Європейські країни сьогодні розпочали нині ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину вміннями та знаннями, необхідними для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [127].

Освіта і наука Швеції в добу глобалізації та високих технологій виступають фактором соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Освіта і наука стали пріоритетними сферами життєдіяльності держави, інтегрувалися в соціум, примножуючи інтелектуальний ресурс нації, забезпечуючи добробут людей, високу духовність народу, розвиток національної культури.

Сучасний стан шведської освіти й науки, місце, яке вони посідають поміж державних пріоритетів, соціальний статус і суспільне визнання працівника сфери освіти й науки, рівень його матеріального забезпечення, соціального та правового захисту повністю відповідають потребам національного розвитку суспільства, індивідуальним потребам його громадян. Освіта й наука у Швеції виконують роль провідника й каталізатора розвитку суспільних процесів, які здатні задовольняти потреби своїх громадян, вирішувати проблеми економіки та ринку праці, позитивно впливати на еволюцію суспільства, що спирається на демократичні принципи життєдіяльності.

Особливо яскраво процеси реформації вищої педагогічної освіти Швеції виявили себе у 90-х роках ХХ століття. Вони відбувалися під впливом зовнішніх факторів – інтеграційних тенденцій у галузі освіти в Західній Європі задля створення єдиного європейського виміру в освіті (European Dimension in Education). Цей процес передбачав зближення систем підготовки вчителів у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності. Поворотним пунктом у створенні концепції європейської освіти в межах єдиного освітнього простору стало прийняття

Радою Європейського Співтовариства (24 травня 1988 року) та Парламентською Асамблеєю Ради Європи (22 вересня 1989 року) спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного європейського простору в освіті. В Європі започатковані й одержали офіційну підтримку дві концепції європейської освіти, які паралельно розвивалися і поширювалися протягом останніх років [87, с. 43–44].

Відповідно до новітніх тенденцій розвитку освіти, що інтенсивно проявлялись у європейських країнах, освітній простір Швеції теж зазнав суттєвих змін. 1991 року розпочалася реформа, спрямована на децентралізацію системи освіти, надання більшої самостійності навчальним закладам і розширення можливостей індивідуального вибору студентів. У 1992 році реформа була ухвалена шведським парламентом.

Результатом змін, зумовлених зазначеним вище Законом, став розподіл відповідальності в системі освіти Швеції. Головний принцип розподілу полягав у чіткому розмежуванні функцій центральних та місцевих органів влади, надання останнім більшої свободи й автономності у вирішенні освітніх питань.

Шведський парламент (Риксдаг) та уряд мають контролювати освітню діяльність з урахуванням та вирішенням національних завдань: забезпечення економічної стабільності країни та соціального захисту населення; підтримання високого культурного та освітнього рівня країни тощо.

До кола обов'язків місцевих керівних органів – муніципалітетів (у Швеції їх кількість – 288) відповідно до зазначеного державного документа входять:

- відповідальність щодо забезпечення діяльності закладів освіти згідно з національними цілями держави;
- прийняття рішень щодо організаційної структури шкіл;
- виділення засобів для забезпечення безкоштовного навчання (придбання підручників та навчальних посібників, ремонт шкільних приміщень, організація харчування та проїзду дітей до школи тощо);
- вирішення організаційних питань (затвердження робочих планів місцевої середньої загальноосвітньої школи, призначення дати початку й

закінчення навчального року, набір штату співробітників для школи) [213].

Крім того, шведська система управління освітою у пореформений період зберегла риси традиційності: на загальнонаціональному рівні вона підпорядковується Міністерству освіти і науки. Його діяльність зосереджена на підготовці нових освітніх урядових законопроектів і виданні загальних інструкцій для адміністративних органів управління, підпорядкованих йому формально. Вищими посадовцями Міністерства освіти і науки є заступник міністра, управляючий справами і завідувач юридичним відділом [180].

Заступник міністра відповідає перед міністром за керівництво поточною роботою держустанови. Саме він має планувати роботу Міністерства, стежити за її виконанням і координувати діяльність. Управляючий справами здійснює контроль за тим, щоб адміністративні рішення Міністерства були законні та послідовні. Він відповідає за остаточний проект урядових рішень, які приймає Міністерство. Завідувач юридичним відділом відповідає за укладання законопроектів та інструкцій з питань, які знаходяться у компетенції Міністерства.

У ході реалізації основних положень Закону про освіту створено низку установ, які безпосередньо опікуються проблемами освіти: Національне об'єднання учителів, Рада наукових досліджень вищої освіти, Асоціація шведської вищої освіти тощо. Означені установи подають на розгляд уряду щорічні звіти про свою діяльність, пропозиції щодо бюджету, забезпечують парламент і уряд вичерпною інформацією про стан освіти [180].

Порівнювальний аналіз стану шведської освіти до та після здійснених урядових реформ у сфері освіти дав змогу зробити висновок про те, що їх наслідки були стійкими й позитивними. Розподіл функцій між різними установами позитивно позначився на розширенні контингенту зацікавлених освітою, призвів до підвищення відповідальності різних структур за стан освіти. Децентралізована система управління відкрила простір для ініціативи на місцях, полегшила проведення різних педагогічних експериментів. Така

система виявилася спроможною врахувати місцеві особливості, які впливають на завдання навчати і виховувати [40].

У системі вищої освіти також відбулися значні зміни. Вищі навчальні заклади набули більшої автономії. Університети та університетські коледжі відтепер самостійно вирішують питання, які раніше розглядалися на рівні парламенту та уряду, а саме:

- планування освітньої діяльності у вищому навчальному закладі;
- організація педагогічного процесу та методичного забезпечення;
- управління навчальною діяльністю у вищих навчальних закладах;
- зміцнення кадрового потенціалу [213].

Незважаючи на наявність Національної служби зі вступу до вищих навчальних закладів, яка координує питання організації вступної кампанії та умов прийому й зарахування абітурієнтів, остаточною відповідальністю за процес вступу і відбір майбутніх студентів була покладена на заклади вищої освіти.

У 1993 році заклади вищої освіти вперше отримали право, закріплене нормативною базою на рівні держави, самостійно вирішувати питання про кількість набору студентів і вимог, які висувають перед ними під час вступу. Норма набору може бути обмежена сумами асигнувань. Однак за умови гарантії якості навчання освітні заклади мають право набрати більшу кількість студентів, ніж це передбачено нормами. Вищим навчальним закладам дозволяється також змінювати обсяг набору студентів залежно від типів навчальних курсів і програм.

Велику роль в отриманні освіти відіграє надане державою право абітурієнтам одночасно складати іспити в кілька вищих навчальних закладів, розмежування часу вступу до них, фінансова підтримка студентів.

Наслідок виваженої політики вищих навчальних закладів щодо прийому абітурієнтів – значне зростання інтересу випускників шкіл до отримання вищої освіти. Про це свідчать статистичні дані щодо кількості студентів, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах Швеції. Якщо у 1994–1995

навчальному році загальна кількість студентів становила 270 000, то в 1996–1997 навчальному році нараховувалося близько 300 400 студентів (з них 57% – жінки) і близько 17 000 аспірантів (з них 37% – жінки) [223].

З 1 липня 1993 року навчання проходить у формі курсів. Вища освіта вважається завершеною, коли студент успішно закінчив ряд курсів, які являють собою певну навчальну програму. Цілі та завдання навчальних курсів викладено у Положеннях про вищі навчальні заклади та вищу освіту. Обсяг курсів та зміст їх програм повинен відповідати навчальному плану, затвердженому відповідним вищим навчальним закладом освіти.

Етапом у розвитку вищої педагогічної освіти Швеції стало її приєднання до Болонського процесу. Починаючи з 1998 року, європейське освітнє співтовариство активно консолідується задля реалізації його освітньої концепції: формування на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів її функціонування. Численні різнорівневі зустрічі, робочі наради, конференції країн-учасниць Болонського процесу дали змогу сформулювати ключові позиції щодо створення єдиного європейського освітнього й наукового простору:

1. Ведення двоциклового навчання.
2. Запровадження кредитної системи (прийняття ECTS як системи накопичення та перезарахування кредитів – залікових одиниць трудомістськості навчального навантаження).
3. Контроль якості освіти через створення акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій.
4. Розширення мобільності студентів та викладачів для взаємного збагачення європейським досвідом.
5. Забезпечення працевлаштування випускників через уніфікацію визнання кваліфікацій засобами використання Додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО.
6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти.

7. Важливість соціального аспекту Болонського процесу.
8. Забезпечення тісніших зв'язків між вищою освітою та дослідними системами в кожній з країн-учасниць.
9. Зростання зацікавленості інших країн світу в розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти [82, с. 129–130].

Швеція виступає ініціатором освітніх процесів у Європі. Про це свідчить низка зустрічей, що відбулися у країні на рівні Ради Європи та ЮНЕСКО з питань реформування вищої освіти (Неформальна зустріч європейських міністрів, що відповідають за освіту й наукові дослідження (Упсала, 1–3 березня 2001 року), Міжнародний семінар «Транснаціональна освіта» (2–4 березня 2001 року), Конференція Асоціації національних студентських спілок в Європі (м. Гетеборг, 22–25 березня 2001 року), Зустріч Групи керівництва у Болонському процесі (м. Стокгольм, 9 квітня 2001 року), Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Рад ректорів європейських країн (м. Хальмстад, 6–8 травня 2001 року).

На особливу увагу заслуговує ініційоване шведською стороною засідання Європейської ради, яке відбулося 2001 року в Стокгольмі. У документі Європейської комісії «Доповідь про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки» було запропоновано стратегію розвитку освіти до 2010 року [87, с. 46–48].

Перехід до інформаційної стадії культурно-освітнього поступу Швеції спричинив розширення кількості завдань систем вищої освіти країни:

- підготовка фахівців, здатних ефективно діяти в умовах взаємодії чи перекривання двох і більше традиційних дисциплін (здійснення навчання студентів за двома чи навіть трьома суміжними спеціальностями);
- переосмислення змісту підготовки фахівців з тих видів професійної діяльності, які вимагають не стільки енциклопедичних чи дуже широких знань, скільки специфічних вмінь і навичок;

- організація особливих форм поглибленої підготовки нетрадиційними засобами для фахівців упродовж виконання ними професійних обов'язків (наприклад, дистанційна перепідготовка фахівців з використанням комп'ютерних мереж та супутникового зв'язку);
- створення реальних передумов для постійного безперервного перенавчання переважної більшості зайнятих у всіх секторах економіки фахівців. До цього спонукає швидке подвоєння накопиченої людством інформації, відкриття та впровадження нових технологій і відповідних змін ринку праці.

Отже, викликана новими вимогами диверсифікація структур, змісту й обсягу вищої освіти у Швеції супроводжується перекладанням на заклади вищої освіти функцій і завдань не тільки підвищення кваліфікації наявного контингенту фахівців, а й надання всім бажаючим освітніх послуг високого рівня як для розширення їхнього кругозору в нових царинах знань, так і для забезпечення можливості різко змінити сферу діяльності й пристосування до вимог швидкозмінного ринку праці [194].

Відповідно до положень Болонської конвенції сучасна система вищої освіти Швеції зазнала певної перебудови. Це стосується як структури й моніторингу освіти, так і її процесуально-змістового аспекту.

Програма навчання у вищих закладах освіти вимірюється системою кредит-годин (к/г). Одна кредит-година відповідає одному тижню занять з повним робочим навантаженням. Сумісництво навчання з іншими видами діяльності для студентів неможливе. Слід зазначити, що навчання у Швеції безкоштовне, тому молоді люди, позбавлені потреби заробляти кошти на власну освіту, віддаються навчанню цілком.

Один академічний рік відповідає 40 кредит-годинам. Осінній семестр розпочинається з середини або кінця серпня і триває до середини січня. Весняний семестр триває до початку червня. Двотижневі різдвяні свята – це традиційні канікули [215; 216].

Щоб надати системі вищої освіти гнучкості та варіативності, у Швеції запроваджена її триступеневість. Кожний ступінь – відносно самостійний, але разом вони складають єдиний комплекс:

- *Перший ступінь вищої освіти* (2 роки навчання) – закріплення загальноосвітніх шкільних знань і надання основ знань з обраного профілю. Студенти, які не виявили здібностей до освіти на високому теоретичному рівні, закінчують її після першого ступеня. До вищих навчальних закладів першого ступеня прирівнюються спеціалізовані навчальні заклади з дворічним терміном навчання, які готують спеціалістів середньої ланки.
- *Другий ступінь* – ступінь спеціалізації (3 роки), дає закінчену вищу освіту з конкретної професії. Студент отримує ступінь бакалавра.
- *Третій ступінь* (триває 4 або 5 років, що залежить від ступеня складності обраної спеціалізації) передбачає підвищення рівня кваліфікації і завершується отриманням ступеня магістра.

Відповідно до зазначених вище ступенів, шведські вищі навчальні заклади присуджують такі види дипломів:

1. Диплом про закінчення вищого навчального заклад; видається після закінчення навчання за програмою, розрахованою на 80 кредит-годин (2 роки навчання).
2. Диплом бакалавра. Він засвідчує присвоєння відповідної професійної кваліфікації після закінчення навчання за програмою, яка складається зі 120 кредит-годин (3 роки навчання), з них 60 кредит-годин – теоретичне вивчення фахових дисциплін, 10 – написання дипломної роботи, 50 – практична підготовка.
3. Диплом магістра видається після виконання навчальної програми, розрахованої на 160 кредит-годин (4 роки навчання), з них 80 передбачено на вивчення основного предмета, 20 – на написання однієї дипломної або двох курсових робіт (по 10 кредит-годин відповідно



кожна), 60 кредит-годин відводиться на вивчення філософсько-методологічних дисциплін та практичну підготовку до викладацької діяльності [217].

Викладання проводять шведською мовою, але значна кількість обов'язкової навчальної літератури подається англійською. Майже всі заклади вищої освіти пропонують безкоштовні курси англійської та шведської мови (для студентів-іноземців).

Порядок проведення підсумкових іспитів визначається закладом самостійно. Знання студентів оцінюються за такою системою: «не зараховано», «зараховано», «зараховано з відзнакою». Однак може бути введена інша система оцінювання знань. Успішне навчання завершується присвоєнням загальної або спеціальної кваліфікації – у разі закінчення навчання з конкретного фаху. Наприклад, «Учитель гімназії». Термін навчання може бути різним. Випускник університету або університетського коледжу отримує диплом із зазначенням присвоєної кваліфікації та переліком навчальних курсів.

Зміст сучасної шведської освіти – багатокомпонентний. Він охоплює не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. В умовах інформатизації шведського суспільства змінилась самоцінність знань. З одного боку, вони стали доступнішими, а з іншого – збагачення новими знаннями, уміннями, – є обов'язкові й необхідні для людини впродовж усього життя.

Зберігаючи досягнення у фундаментальності шкільної та професійної освіти, шведська система освіти переорієнтувала навчальний процес на формування в учнів, студентів бажання й уміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації, аби в подальшому застосовувати набуті знання у практичному житті, збагачувати його експресією критичного мислення [1; 27].

Про одну із складових якості шведської освіти свідчить те, що традиційна школа спирається на природні здібності дитини, і вже тому є спеціалізованою.

Інша складова якості шведської освіти – високорозвинута технічна й технологічна забезпеченість навчального процесу. Завдяки комп'ютеризації, інтенсивно здійснюваній у країні протягом останнього десятиріччя, було започатковано і розвинуто новий тип навчального процесу – дистанційну освіту. Це розширило національний освітній простір, зумовило здорову конкуренцію за вплив на світовому ринку освітніх послуг, сприяло перетворенню професійно-освітньої діяльності на фінансово-прибуткову.

Отже, на підставі аналізу наслідків освітніх реформ, які відбулись у Швеції, можна зробити висновок про те, що в ХХІ столітті освіта країни увійшла трансформованою, розв'язавши такі питання як:

1. Радикальна гуманітаризація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці. Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. Гармонійно розвинена особистість – головна мета й зміст освітньої системи, безперервний пріоритет освіти третього тисячоліття.

2. Особистісний вимір освіти відкрив перспективу справжнього демократизму освітнього процесу. Як педагоги, так і учні – повноправні суб'єкти освітньої системи.

Основа навчання – рівноправний діалог між суб'єктами навчального процесу. Всі ланки освіти, від початкової до вищої, можна охарактеризувати як проблемно-діяльнісний тип освіти, що, своєю чергою, свідчить про високоякісно підготовлених фахівців, досвідчених вихователів. Ці чинники впливають на формування національної інтелектуальної еліти.

3. Демократичний, людиноцентрований вимір освіти став базисом для створення єдиної комплексної системи, один з елементів якої – розробка вітчизняних програм, планів, випуск підручників, навчальних посібників тощо. Особлива увага приділяється індивідуальній роботі з учнями і студентами, використанню інтерактивного спілкування, мульти-медіа, дистанційному навчання, освіті дорослих і, взагалі, неперервній освіті. Важливим стало використання таких засобів навчання, як навчальні модулі, ділові ігри, консультативні проекти, інформаційні технології, модульно-тьюторська

система організації навчання тощо. Вивчення природничих, суспільних і технічних наук відбувається досить збалансовано.

4. Зважаючи на специфіку освітянського комплексу, держава повністю взяла на себе зобов'язання його фінансування, про що свідчить матеріальна стабільність освітян [82].

### ***1.2. Теоретико-методологічні засади в системі педагогічної підготовки***

Аналіз теорії та практики педагогічної підготовки вчителів у Швеції з позицій вітчизняної педагогічної науки обумовлює необхідність з'ясувати сутнісні поняття «педагогічна підготовка» у шведській науково-педагогічній літературі. В контексті педагогічної підготовки вчителя вживається термін «*praktisk–pedagogisk utbildning*», що перекладається українською мовою як «практично-педагогічна підготовка вчителя». Поряд з цим використовується поняття «*Theory and Practice of Teaching*» як «теорія і практика викладання (навчання)» [196].

Логіко-структурний аналіз зазначеного поняття виявив його тотожність з поняттями «педагогічна підготовка», «загальнопедагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійна підготовка вчителя», що використовуються сучасними дослідниками у вітчизняній літературі. Акцентуємо увагу на ключовому слові – «підготовка».

Так, у російській педагогічній енциклопедії зміст поняття «підготовка» визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи у певній професії [129]. Педагогічний словник розглядає термін «підготовка» як формування та збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних індивідові для адекватного виконання специфічних завдань [115]. Енциклопедія професійної освіти визначає «підготовку» як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [46].

У змісті сутнісно-визначальних тенденцій професійної підготовки вчителя у вітчизняних вищих навчальних закладах професійно-педагогічний компонент розглядається українськими науковцями як цілісна система формування загальнопедагогічних знань, умінь та навичок (до яких включено психолого-педагогічні, спеціальні, загальнонаукові знання, вміння та навички), практична озброєність вчителя, необхідних для творчого використання здобутих знань на практиці [1, с.8].

Професійно-педагогічна підготовка містить у собі три компоненти:

- загальноосвітній;
- спеціально-професійний;
- спеціально-предметний.

Отже, за своєю сутністю професійно-педагогічна підготовка – значно ширше поняття, ніж поняття «загальнопедагогічна підготовка» вчителя. З огляду на зазначене вище, загальнопедагогічну підготовку слід розглядати в контексті єдності спеціально-професійного та спеціально-предметного компонентів.

Н. Дем'яненко вважає, що загальнопедагогічна підготовка вчителя являє собою об'єктивне соціально-економічне явище, спеціально організований процес навчання (викладання та учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок; формування позитивних соціальних та пізнавальних потреб самовиховання й самореалізації. Загальнопедагогічну підготовку дослідниця розглядає як процес послідовного опанування студентами змісту дисциплін педагогічного циклу в єдності їх теорії та практики [52, с. 17].

О. Абдулліна до змісту загальнопедагогічної підготовки включає підготовку з основ педагогіки, дидактичну підготовку (оволодіння знаннями теорії освіти та навчання в процесі навчальної та позакласної роботи), підготовку до позакласної виховної роботи (оволодіння теорією та методикою

виховання), підготовку в галузі управління та керівництва народною освітою та школою.

Автор розглядає підготовку вчителів як цілісну систему формування загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, складовими якої є: загальнотеоретична підготовка (психолого-педагогічні, методичні та спеціальні знання, уміння, навички), практична озброєність педагога, здатного творчо використовувати отримані знання на практиці [1, с. 18].

Як зазначає А. Акусок, загальнопедагогічна підготовка – складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти. Вона є складовою цієї системи вищого порядку: її системоутворюючим фактором і наскрізною ланкою, котра пронизує всі її компоненти. Структуру загальнопедагогічної підготовки складають й ціннісні орієнтації, що детермінують інші її складові – педагогічні знання і вміння. Результатом загальнопедагогічної підготовки є готовність, яка розглядається як складне соціально-психологічне утворення особистості, що свідчить про потенційну можливість продуктивного здійснення нею професійної діяльності, і включає в себе комплекс мотиваційно–оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок [4, с. 19].

З 2005 року, відповідно до наказу МОН України (№ 998 від 31.12.2004) про „Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” [134] відбулися зміни щодо визначення та конкретизації визначальних компонентів змісту педагогічної освіти. Згідно цього документу зміст педагогічної освіти передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Зміст загальнопедагогічної підготовки є компонентом складної системи змістового відображення педагогічної освіти (підготовки) і залежить від закономірностей, принципів, правил та механізмів, що діють при формуванні її змісту [4, с. 21].

Порівнювальний аналіз сутнісно-визначальних тенденцій педагогічної підготовки вчителя у вітчизняній та шведській теорії і практиці підготовки вчителів виявив невідповідність змісту зазначеного поняття.

Аналіз шведських науково-педагогічних джерел показує, що педагогічна підготовка вчителя – це складна динамічна система, зміст і форми якої спрямовані на інтеграцію педагогічних, психологічних, предметних знань, розвиток професійних умінь і навичок, формування національної свідомості, гуманістичного ставлення до оточуючого світу у майбутнього вчителя [208; 188; 189].

І. Карлгрен, провідний шведський науковець у галузі підготовки вчителів, наголошує на необхідності інтеграції педагогічних знань, при цьому педагогіка як наука має бути практичною і навчити майбутнього вчителя бути педагогом-професіоналом [164].

Сучасне визначення цього поняття у шведській психолого-педагогічній літературі базується на ретроспективному аналізі проблеми. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що на рубежі XIX–XX століть з'явилися нові концепції освіти і виховання, що визначили якісно нову теоретичну базу розвитку педагогічної освіти у Західній Європі. Провідними чинниками розвитку педагогічної думки у цей період стали:

- невідповідність школи вимогам часу, що зумовлювалося потребою промислового виробництва у кваліфікованих робітниках та науково-технічних кадрах;
- розвиток науково-технічного прогресу, який потребував забезпечення учнів більшим обсягом знань, умінь та навичок;
- накопичення педагогікою та психологією достатньої кількості знань для побудови нових концепцій виховання й навчання [130].

Представники нових підходів – видатні педагоги А. Лай (Німеччина), А. Біне (Франція), А. Нейлл (Англія), Д. Дьюї (США) та інші розробили

теоретичне підґрунтя реформаторської педагогіки, яка, на відміну від соціоцентричної, ставила в центр навчально-виховного процесу дитину з її унікальним внутрішнім світом, інтересами, індивідуально-природними нахилами. Провідною ознакою нових педагогічних парадигм стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка, зосереджена на дитині, а не на методі й предметі навчання [157].

Такий погляд на виховання зумовлювався історично складеною константою індивідуалізму, що міцно закріпилася в центрі шведської картини світу [65, с.14]. Російський дослідник О. Іванов стверджує, що наслідком індивідуалістичних тенденцій у шведському суспільстві та педагогічній думці стало яскраво виражене прагнення до автономності кожної особистості, заснованої на рівноправності їхніх взаємин[65, с. 14].

Поряд із новітніми педагогічними парадигмами, що з'явилися в науці першої половині ХХ століття, у Швеції продовжував своє існування педагогічний традиціоналізм, на засадах якого тривалий час базувалася офіційна педагогіка. Яскравим представником традиціоналізму був Бертіл Хаммер (1877–1929), котрого шведські науковці вважають засновником сучасного гуманістичного напрямку розвитку педагогіки. Підтримуючи ідеї німецьких педагогів і філософів (В. Дільтея, Е. Шпрангера), він запропонував три підходи, в рамках яких має здійснюватися розвій педагогічної теорії й практики [156]: філософський, психологічний та соціокультурний. Їх необхідність пояснювалася такими чинниками:

1. Педагогіка як самостійна наука має розвиватися у взаємозв'язку з філософією (філософський підхід). Такий зв'язок не підлягає сумніву, оскільки філософія містить у собі методологію будь-якої науки взагалі та педагогіки зокрема. Філософські категорії «закон», «закономірність», «форма», «принцип», «метод» одночасно є категоріями педагогічними і мають у своїй основі філософське тлумачення. Окрім того, значення філософії – непересічне в розумінні сутності ідеалів та цілей виховання. З огляду на це, навчально-виховний процес слід розглядати як «...відображення культурних надбань,

накопичених протягом віків різними поколіннями». Його слід будувати на основі залучення вихованців (учнів) до ціннісних надбань мистецтва, релігії, філософії.

2. Педагогіка як самостійна наука повинна співпрацювати з психологією (психологічний підхід). Педагог повинен володіти знаннями про психологічні та фізіологічні особливості вихованців (учнів). Особливий акцент робився на почутті переживання як безпосередньому психічному досвіді індивіда. Б. Хаммер, як і його попередник В. Дільтей, пропонував розпочинати виховний процес з організації емоційного сприйняття (переживання) навколишньої дійсності. Він пояснював це тим, що переживання – особливий психофізіологічний стан людини, завдяки якому виявляється її особисте зацікавлення та ставлення до певних цінностей, наприклад, навчально-виховного процесу. Вдосконалення особистості учня відбувається саме через власний досвід і призму розуміння цінностей.

Б. Хаммер наполягав на необхідності вивчення психологічних особливостей учнів. Він пропонував учителям збирати й аналізувати матеріали, що характеризують життєвий шлях і розвиток психічних характеристик учнів; це зумовило широке використання ним терміна «біографічна психологія». В сучасній вітчизняній психологічній літературі його детермінують як «нарративна психологія».

3. Педагогіка як самостійна наука повинна долучитися до основ історії людства (соціокультурний підхід). Б. Хаммер вважав, що вивчення педагогіки через призму історії дасть змогу усвідомити, як на всіх етапах історичного розвитку школа та педагогічна думка відображали потреби суспільного прогресу. У цьому контексті функція педагогіки повинна полягати у формуванні в учителів здатності до аналізу, зіставлення, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі [184].

Надалі зазначені концепції й дослідження у галузі педагогіки зумовили інтеграційну особливість вивчення педагогіки в системі підготовки вчителів у Швеції.



Б. Хаммер критично ставився до пониження значення педагогічної теорії, до недооцінювання значення повсякденної практики навчально-виховної роботи як джерела даних про дітей. Його ідеї відчутно вплинули на розвиток шведської педагогічної теорії та практики.

Одна з найбільш популярних та радикальних течій інноваційного напрямку в Швеції на початку ХХ століття вважалась теорія вільного виховання. Засновниця цієї реформаторської педагогіки – шведська письменниця і педагог, громадський діяч Елен Кей (1849–1926).

Провідною концепцією Е. Кей було утвердження важливості пізнання закономірностей розвитку дитини, формування людської особистості у зв'язку з соціальними перетвореннями. Дослідниця виступала проти старих авторитарних виховних традицій, відстоювала ідею вільного розвитку творчих сил кожної дитини. Вважала, що дитина може наочно уявити лише те, що вона сама пережила, тому провідну роль у вихованні й навчанні повинні відігравати дитячі переживання і накопичений нею власний досвід.

Маніфестом вільного виховання стала книга Е. Кей «Вік дитини», яка вийшла друком у 1900 році. Саме в ній дослідниця проголосила гасло педагогічної діяльності: «...виходячи з поривань дитини» [199].

У книзі Е. Кей підкреслювала, що сучасний навчально-виховний процес у закладах освіти базувався на жорстких авторитарних методах управління, обмежував самостійність дитини, її ініціативу. «Виховання за певним зразком змінює напрямок природного росту душі, тому дитина втрачає деякі свої приховані здібності», – стверджувала авторка.

Е. Кей обґрунтувала необхідність і раціональність вільного виховання й навчання, категорично виступила проти здійснюваного вчителями та вихователями керування розвитком природних здібностей і можливостей дітей. Вважала, що основою педагогічного процесу має бути власний досвід дитини, її уподобання і самостійність. Виступаючи з критикою методів роботи школи та системи підготовки педагогічних кадрів, Е. Кей закликала учителів переглянути методи навчання й виховання дітей. Вона наголошувала на необхідності

поважати дітлахів. На думку письменниці, вчитель повинен ставити за мету навчально-виховного процесу формування людини з оновленим способом мислення.

Е. Кей проголошувала, що «...найбільша таїна виховання в тому й полягає, щоб не просто виховувати, а створювати зовнішній та внутрішній світ, у межах якого дитина могла б вільно і природно зростати...» [199]

Е. Кей неодноразово наголошувала, що «...сама можливість виховного впливу полягає саме в тому, що приймаючи виховання, людина отримує умови для перетворення своїх недоліків у позитивні риси. Наприклад, свавілля – в силу характеру, непосидючість – у допитливість. Педагог – складова навчально-виховного процесу, і його цінність як учителя залежить від його цінності як особистості. Навчальний матеріал перетворюється у виховуючий, коли він одухотворений особистістю педагога» [199].

Аналіз наукових праць Е. Кей дав змогу констатувати наявність спільних рис з ідеями вільного виховання, висловленими Ж.-Ж. Руссо та Л. Толстим [130]. Цю подібність можна простежити в таблиці 1.7.

Отже, у Швеції на початку ХХ століття традиційно склався інтеграційний характер педагогіки, що зумовив комплексність загально-педагогічної підготовки вчителів: вивчення педагогіки у нероздільній єдності з філософією, мистецтвом, історією, психологією. З часом питання диференціації філософсько-педагогічних знань гостро постало у шведській науці.

Тематика наукових праць початку ХХ століття присвячена саме вирішенню проблем вибору методів навчання. Узагальнений аналіз дисертаційних робіт зазначеного вище періоду дав змогу виділити спільні для всіх досліджень питання, які розроблялися шведськими науковцями:

- зміст навчання за окремими шкільними концентрами (початкова, середня та старша ланки шкільного навчання);
- вибір методів навчання та їх ефективність;
- аналіз і розробка найбільш ефективних форм навчання;

– підготовка вчителя відповідно до нових пріоритетів виховання.

**Таблиця 1.7.**

*Порівняльна характеристика педагогічних поглядів представників концепції вільного виховання Е. Кей, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого*

<b>Специфічні риси поглядів на вільне виховання</b>		
<i>Е. Кей</i>	<i>Ж.-Ж. Руссо</i>	<i>Л. Толстой</i>
Обстоювання ролі й значення дитячих переживань і накопиченого дитиною власного досвіду; визнання кінцевою метою виховання формування людини з оновленим способом мислення. Підвищення ролі та значення особистості вчителя в реалізації педагогічних завдань, пильна увага до його моральних якостей.	Обстоювання ідеї природовідповідності виховання (відповідності вікові та індивідуальним особливостям дитини, принципу педоцентризму (ідея доброго начала як первинної сутності людини). Визнання в якості головних чинників виховання природу, людей, предмети навколишнього світу	Обґрунтування свободи у вихованні на основі теорії виникнення й розвитку моральності. Обстоювання «чистоти» дитини від народження, що полягала у відсутності вроджених вад, у втіленні первісного образу гармонії, правди, краси, добра. Заперечення насаджування у практиці освіти іноземної системи навчання.
<b>Спільні риси у поглядах освітніх діячів</b>		
Обстоювання принципу свободи у вихованні, поваги до особистості дитини, розвитку її активності й творчості. Визнання основними завданнями педагогів – сприяти розвитку природних задатків дитини, допомагати самостійно формувати світогляд і моральні переконання. Заперечення будь-якого насильства з боку вихователів до дитини.		

За інформаційними даними Шведського дослідницького центру з питань освіти за період з 1910 по 1920-ті роки захищено 12 дисертацій з педагогіки. Їх кількість була рівномірно розподілена між двома провідними шведськими

університетами – Уппсальським та Лундським. У 1930–1949 роках захищено 17 дисертацій [196].

В основу кожної соціально-педагогічної системи покладено цінності, які є певними орієнтирами, духовними векторами її функціонування. Саме вони зумовлюють вибір цілей, засобів та умов діяльності (соціальної культурної, педагогічної тощо) [140].

Досить важливим фактором для становлення педагогічної підготовки вчителя в Швеції є зародження й розбудова на державному рівні шведської моделі благоденства. Ця модель зародилась у 1930-х роках у Швеції як «історичний компроміс», що закінчував період страйків та передбачав порозуміння на трудовому ринку через політику благоденства Соціалістичного демократичного уряду [108, с. 188]. Термін «скандинавська модель благоденства» використовується для позначення механізму організації соціальної сфери, охорони здоров'я та освіти, яка базується на соціально-демократичних ціннісних орієнтаціях, основними завданнями з яких є соціальна справедливість і рівність. Держава надає кожному громадянину рівне право на соціальне забезпечення. Така соціальна політика є специфічною порівняно з іншими європейськими країнами [108, с. 188].

У 1945 році урядова комісія у справах роботи університетів висунула на обговорення питання про диференціацію педагогіки та психології. Провідним чинником цієї проблеми стала неможливість психології надалі ефективно будувати й повноцінно забезпечувати навчально-виховний процес. Обґрунтовувалась необхідність незалежного розвитку двох самостійних наук – психології та педагогіки. Рекомендуючи назву для кафедри педагогіки «Педагогіка та педагогічна психологія», комісія наголошувала, що зміст програми навчального курсу педагогіки повинен включати відомості про емпіричні методи дослідження та експериментальні заняття, які на той час розглядалися в межах педагогічної психології. Предметом педагогічної психології було дослідження психологічних закономірностей навчання.

Таким чином, у 1948 році перший розподіл кафедри психології та педагогіки відбувся в Уппсальському університеті на дві окремі: «Педагогіка і педагогічна психологія» та «Психологія». Послідовник Б. Хаммера, Вільгельм Сйостран, очолив кафедру педагогіки, продовживши гуманістичного орієнтований підхід.

У Швеції педагогіка як самостійна дисципліна почала розвиватися з 1948 року. Шведський термін «Pedagogisk» – «Педагогіка» розуміється як «універсальна наукова дисципліна». Таке тлумачення педагогічної науки не є випадковим, адже до зазначеного періоду її вивчали у контексті психології та філософії.

Слід відмітити, що після другої світової війни полеміка між традиціоналістами і прибічниками реформ шкільної та педагогічної освіти спалахнула з новою силою, що призвело до пошуку нових підходів у педагогічній підготовці вчителів у Швеції [127,с.12].

Наприкінці 1960-х – початку 1970-х років у Швеції тривав процес перебудови системи педагогічних досліджень на основі педагогічної технології як систематичного навчання з використанням принципів біхевіоризму. Було створено групу фахівців, метою роботи яких стала розробка програми начального курсу педагогіки. Програма складалася із переліку педагогічних завдань, розглядала склад учасників навчально-виховного процесу, навчальні предмети й кінцеві результати.

Протягом 1970–1973 рр. Кристер Бруслінг, спеціаліст у галузі підготовки учителів (кафедра педагогіки Гетеборзького університету), працював над дослідницьким проектом з теми «Мікрвикладання». Подібні дослідження проводилися в ряді інших педагогічних навчальних закладів. Їх мета полягала в апробуванні й розвитку ідеї американських вчених про формування педагогічних навичок у лабораторних умовах, часто за допомогою аудіовізуальних засобів як на етапі демонстрації, так і на етапі закріплення навчального матеріалу. Як зазначав сам К. Бруслінг: «На той період я не користувався терміном «педагогічна технологія» для характеристики своєї

діяльності, незважаючи на факт відповідності вимогам двох найбільш поширених визначень: систематичне навчання із застосуванням принципів біхевіоризму й використанням засобів комунікації з метою навчання» [161].

Значний вплив на розвиток педагогічної освіти справив соціально-економічний розвиток у Швеції, що спостерігався наприкінці 1960-х – на початку 1970-х років. На фоні оптимістичних економічних прогнозів суспільство очікувало на суттєвий внесок системи освіти в економічний розвиток країни. Дослідницька група, що працювала в Уппсальському університеті під керівництвом професора К. Альстрема запропонувала провести аналогію між навчальними закладами і освітою, з одного боку, і промисловістю – з іншого, доводячи, що матеріал (тобто учні) повинен бути перероблений в кінцевий результат. Отже це практично означало, що до організації навчально-виховного процесу в будь-якому навчальному закладі мають бути застосовані всі ті правила, за якими організовується та діє виробництво. На рівні педагогічної освіти зазначена вище концепція виявилася в підготовці майбутніх педагогів до виконання функцій інструктора-контролера в педагогічному процесі відповідно до основної ідеї виховання, в рамках якої констатувалося, що людська поведінка є керованим процесом. Така поведінка зумовлена застосованими стимулами і потребує позитивного підкріплення. Швидкість досягнення потрібної поведінки регулюється факторами позитивного чи негативного підкріплення, забезпечується повторенням дій [162].

Критерій моральності пов'язаний із системою підкріплення, із схваленням чи несхваленням вчинків людини. Моральні якості (хоробрість чи боягузтво, злочинність чи добродійність тощо) також повністю визначаються обставинами, стимулами підкріплення. Відповідно й моральне удосконалення, на думку біхевіористів, полягає в умінні пристосовуватися до навколишнього середовища.

Теоретики біхевіоризму в педагогіці стверджували, що діяльність учня необхідно чітко скеровувати і контролювати. Засобом такого контролю й керування стала особлива система методів навчання та широке використання

програмованого навчання. Особлива роль у фаховій підготовці майбутніх учителів належала мікрвикладанню, що мало виконувати функцію раціоналізації процесу педагогічної практики. Передбачалося, що застосування електронних засобів навчання скоротить потребу в інтенсивній педагогічній практиці. Крім того, використання педагогічних навичок як критеріїв оцінки педагогічної освіти мало стати просуванням вперед у підвищенні відповідальності педагогів за результати їх діяльності [163].

Таким чином у Швеції було досягнуто відповідності між вимогами біхевіористської педагогічної технології та змістом і сутністю діяльності учасників навчально-виховного процесу, викладеною в офіційно затверджених навчальних планах і програмах об'єднаної школи, що відобразилось у новій комплексній навчальній програмі. Характерною її особливістю була еkleктична інтеграція гуманістичної й технократичної парадигм. Гуманістичні тенденції виховання чітко простежувалися у вступній частині, де обґрунтовувалися ціннісні орієнтації педагогів, спрямовані на всебічний розвиток підростаючої особистості. (Згодом за невідповідність змісту преамбули змісту основної частини вчителі назвали вступну частину «ліричним відступом») [162].

Основний розділ програми, що містив у собі конкретні вказівки й рекомендації щодо викладання різних предметів шкільного курсу, базувався на теоретико-методологічній концепції біхевіоризму.

У відповідності до завдань, поставлених перед педагогами зазначеною вище програмою проблему неоднорідності складу учнів педагоги намагалися вирішити за допомогою індивідуального підходу. У свою чергу індивідуальний підхід здійснювався засобами програмованого навчання.

Сформувалася концепція розвитку освіти, згідно з якою педагогічна теорія повинна реалізовуватися на практиці за допомогою педагогічної технології. Дослідження в галузі освіти були побудовані за принципом наукових експериментів та розробок, здійснюваних під керівництвом

Національної ради освіти у співпраці з університетами. Отримані результати доводилися до вчителів через мережу регіональних шкільних рад [178].

Однак на початку 1970-х років почали виникати певні сумніви у можливості педагогічної технології щодо розв'язання нагальних проблем, які стояли перед школою. Програмоване навчання не реалізувало себе як засобу диференціації здібностей учнів. Очевидним став той факт, що за такої організації навчання багато учнів не в змозі були опанувати зміст освітніх програм.

Таким чином, для дослідників та широкого загалу освітніх діячів став очевидним той факт, що раціоналізація навчання не може замінити працю вчителя: принцип роботи у більших за кількістю учнів групах не виправдав надій, які було покладено на нього. Та сама ситуація склалась з реалізацією індивідуального підходу.

Тенденцію відходу від біхевіористських позицій можна прослідкувати в таблиці 1.8. У ній подано частоту використання деяких ключових слів, що містять назви проектів досліджень й розробок у галузі освіти, зафіксованих у каталозі Національної ради освіти Швеції.

**Таблиця 1.8.**

*Частота використання ключових термінів у науково-педагогічних дослідженнях Швеції (70-80-ті рр. XX ст. )*

Назви термінів	Їх використання у наукових дослідженнях	
	1971 рік	1980 рік
Системи методів і матеріалів	23	0
Навчальні матеріали	30	2
Аналіз цілей і завдань	15	0
Програмоване навчання	8	0



Продовження табл.1.8.

Назви термінів	Їх використання у наукових дослідженнях	
	1971 рік	1980 рік
Система шкільного телебачення	9	0
Індивідуальне навчання	4	0
Ефективність навчання	3	0
Форми роботи	0	18
Оцінка	16	19
Розвиток пізнавальних здібностей	0	8
Методи проектів і проблемне навчання	0	8
Перспективи засвоєння знань	0	5
Форми активної роботи учнів	0	4

Дана таблиця засвідчує ступінь динаміки змін тематики педагогічних досліджень, що було пов'язано із спадом процесу розвитку педагогічної технології на засадах біхевіоризму.

Неефективність біхевіориського підходу у вихованні з часом була визнана й його теоретики. Експериментальне дослідження К. Бруслінга проводилося у досить обмежених масштабах. Як визнавав сам дослідник, це «пояснювалося не стільки недовірою біхевіористським принципам, скільки слабким уявленням про їхні цілі. Для того, щоб мікрвикладання було продуктивним, слід чітко визначити завдання та поведінкові реакції, які мають бути закріплені обґрунтованою теорією» [162].

На думку К. Альстрема, причина відмови педагогів від діяльності, заснованої на положеннях біхевіоризму, була іншою. Він вважав, що її слід розглядати як прояв небажання переважної більшості учителів працювати в умовах, які призведуть до необхідності звітувати про кожний крок у виконанні роботі [163].

У 1968 році було створено комітет з вивчення проблем дошкільного виховання. На основі його висновків у 1975 році було прийнято закон, який

зобов'язував місцеві органи влади організувати навчання всіх дітей шестирічного віку тривалістю три години щодня. Комітет запропонував побудувати навчання на принципах психології розвитку пізнавальних здібностей. Біхевіористський підхід у навчанні набув нового тлумачення заперечений, а стрижнем нової концепції навчання став діалог між вихователем та вихованцем. Згодом розробка проблем діалогічного навчання, їх активна популяризація значно вплинули на перегляд навчальних програм загальноосвітніх шкіл.

Діалогічний підхід передбачав перетворення позиції педагога й позиції учнів в особистісно-рівноправні. Таке перетворення пов'язане із зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Відповідно до нового підходу, педагог вже не вчить, не виховує, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку. При цьому має дотримуватися необхідна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога учням у вирішенні навчальних завдань на початковій стадії освіти через поступову активізацію учнів до повної саморегуляції у навчанні й появи партнерських стосунків між ними [182].

На зміну методологічних засад педагогіки швидко відреагували усі ланки освіти. Так, Комітет дошкільної освіти розробив нові принципи організації дошкільного навчання. Було розроблено й нові програми навчання, які суттєво відрізнялися від попередніх. Спираючись на «конструктивістські концепції» знань, вони спрямовувалися на реалізацію цілісного підходу до вирішення проблем підвищення ефективності навчання. Отже в рамках зазначеної концепції учень розглядався як спонтанно активний, індивід-творець, який спільно з учителем приймає участь у навчальному процесі. Термін «навчання» був змінений на термін «робота», що рівнозначно пояснював діяльність учителя й учнів [195].

Оскільки загальні завдання дошкільної та загальної середньої освіти, відповідно нової парадигми, полягали у розвитку особистості та її пізнавальних здібностях, тотожні цілі були поставлені й перед підготовкою учителя.

У контексті педагогічної підготовки це означало, що акценти суттєво зміщуються в бік не лише поглибленого вивчення майбутніми вчителями фахових дисциплін, але й формування вмінь та навичок педагогічної взаємодії, закладання міцних основ педагогічної творчості, майстерності.

Отже в загально педагогічній підготовці вчителів відбулися наступні зміни:

- 1) Повернення до концепції підготовки вчителів-універсалів, що мали методичну підготовку з усіх навчальних предметів.
- 2) Широке використання методу проектів у навчанні та пильна увага до формування вмінь майбутніх педагогів здійснювати індивідуальний підхід.

Відбулися суттєві зміни й в управлінні освітою. Комітети, відповідальні за переробку навчальних програм для загальноосвітніх шкіл, відмовилися від централізованого управління школою. Однак свобода діяльності на місцях супроводжувалася обов'язком надавати у центральні освітні керівні органи інформацію про прийняті рішення та їх мотивацію. Нові умови розвитку освіти у напрямку децентралізації сприяли розвитку педагогічної технології, заснованої на відображенні практичного досвіду.

Зазначене вище дозволяє виявити динаміку змін, що відбулися у формуванні методологічних підвалин педагогіки протягом її становлення як науки. Зазначену динаміку показано в таблиці 1.9.

Таким чином, філософські ідеї, що створювали у своїй сукупності теоретичні засади педагогіки зазнавали змін, що автоматично позначалося на змісті й сутності загальнопедагогічної підготовки педагогічних кадрів. Разом із тим, незважаючи на різні погляди у процесі історичного розвитку педагогічної науки й відмінності у філософських течіях, загальнонаукова методологія залишалася незмінною. Вона й до сьогодні представлена системним підходом, суть якого полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках з іншими.

Таблиця 1.9.

*Методологічні засади педагогічної підготовки вчителів у Швеції*

<b>Прізвище науковця</b>	<b>Основні засади його педагогічної концепції</b>	<b>Вимоги до підготовки вчителя, що впливають з концепції вченого</b>
<b><i>Б. Хаммер, В. Сйостран</i></b>	Розвиток педагогіки у взаємозв'язку з філософією, психологією, історією людства.	Формування особистості вчителя на засадах педагогічної аксіології, вироблення гуманістичних ціннісних орієнтацій; здійснення загально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців на базі їх мистецької, релігійної, філософської компетенцій; ґрунтовне вивчення психології та фізіології, вироблення практичних навичок дослідження психічних особливостей дітей, аналізу їх життєвого шляху з метою досягнення педагогічних цілей; формування в майбутніх учителів здатності до аналізу, співставлення, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі.
<b><i>Е. Кей</i></b>	Провідна роль закономірностей розвитку дитини в організації та здійсненні навчально-виховного процесу, заперечення авторитарних виховних традицій, відстоювання ідеї вільного розвитку творчих сил кожної дитини.	Формування гуманістичного мислення майбутніх педагогів, здатності будувати навчально-виховний процес на знаннях природи дитини, її здібностей, потреб, уподобань; ґрунтовне вивчення психології як базової основи педагогіки.

Продовження табл.1.9.

Прізвище науковця	Основні засади його педагогічної концепції	Вимоги до підготовки вчителя, що впливають з концепції вченого
<i>К. Бруслінг</i> <i>К. Альстрем</i>	Введення терміну «педагогічна технологія» для характеристики процесу навчання й виховання особистості, підпорядкована певному чіткому алгоритму, ототожнення навчально-виховного процесу з процесом виробничим.	Обстоювання ідеї формування педагогічних навичок в лабораторних умовах з широким використанням технічних засобів навчання; підготовка майбутніх педагогів до виконання функцій інструктора-контролера у процесі виховання, озброєння їх навичками програмованого навчання, формування технологічного рівня мислення.
<i>Новітня концепція педагогічної освіти</i>	Визнання діалогу між вчителем та учнем ключовим чинником успішності навчання; диференціації та індивідуалізації навчання як його основних принципів.	Посилення психолого-педагогічної та методичної підготовки, формування вмінь та навичок педагогічної взаємодії, закладання міцних основ педагогічної творчості, майстерності.

За системного підходу педагогічна система розглядається як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів:

- мета освіти;
- суб'єкти педагогічного процесу;
- зміст освіти;
- форми й методи педагогічного процесу;
- засоби навчання й виховання.

Однак конкретно-наукова методологія педагогіки (її теорії та практики), що розкривається за допомогою специфічних підходів або принципів

еволюціонувала. З розміщеної вище таблиці видно, що конкретно-наукова методологія педагогіки у Швеції складалася як історично й традиційно обумовлена система положень, що носить інтегративний характер, у якому виявляються риси традиціоналізму (гуманізму, індивідуалізму), біхевіоризму й необіхевіоризму, «нових шкіл» початку ХХ століття. Певний вплив на формування сучасної концепції педагогічної освіти має психосоціальний підхід, який містить у собі пізнавальний погляд на людину з соціальної точки зору у плані життєвих перспектив.

Здійснюються інтенсивні спроби розвитку поваги до інтернаціоналізму людей, що лише зміцнює історично складені підвалини змістового й процесуального аспектів педагогічної підготовки. Сучасне шведське суспільство впроваджує провідну ідею полікультурності освіти. Учителя навчають учнів – студентів бути толерантними до інших культур, поважати інші народи, але при цьому зберігати свою самобутність, культуру, мову, традицію, історію.

Провідною концептуальною основою сучасної педагогіки виступає діалогічний підхід, який продовжує зазнавати змін в освітніх умовах реформацій, що відбуваються у Швеції.

Отже, аналіз становлення педагогіки як науки у Швеції та її вплив на розвиток педагогічної підготовки вчителів, а також врахування особливостей шведської моделі суспільства, дає можливість зробити відповідний висновок і погодитися з Н.Карпенко, що педагогічна підготовка майбутніх вчителів в системі вищої освіти Швеції ґрунтується на наступних принципах:

- гуманізації, який передбачає виявлення можливостей для самовиховання та самоосвіти, орієнтує студентів на ґрунтовний аналіз і порівняння різних точок зору, концепцій;
- гуманітаризації, який визначає інтеграцію знань у галузі людинознавства і реалізується в обґрунтуванні ціннісних основ теоретичних роздумів, розвитку професійної рефлексії;

- фундаменталізації, який обумовлює вивчення основних психолого-педагогічних категорій, що необхідні для успішної педагогічної діяльності;
- інтеграції, який забезпечує внутрішню взаємодію навчальних предметів;
- диференціації, який вимагає широкий вибір елективних навчальних курсів для поглиблення знань студентів як у галузі психолого-педагогічних наук, так і предметів спеціалізації;
- історизму, який орієнтує на вивчення явищ та фактів у контексті певної історичної ситуації, поєднання перспективи з ретроспективою;
- практичної спрямованості, який передбачає відповідність педагогічної підготовки цілям та завданням підготовки майбутнього вчителя [70];
- полікультурності, який передбачає толерантне ставлення до інших культур.

## Висновки до розділу I

Дослідження генези педагогічної освіти в Швеції дало можливість виявити такі основні тенденції: орієнтація на потреби школи та суспільства; удосконалення системи організації педагогічної освіти шляхом розробки та запровадження нових варіантів підготовки вчителя; удосконалення системи управління розвитком освіти; забезпечення якості університетської освіти; зростання престижу вчительської професії.

Система педагогічної освіти в Швеції складалась в однорідну цілісну структуру впродовж декількох століть і пройшла непростий період, що характеризувався фактичним неприйняттям педагогіки як науки, відсутністю відповідних методів навчання, чіткої політики уряду у сфері освіти, непопулярності професії учителя. Однак у середині ХХ століття проблема реформування педагогічної освіти розглядалась як пріоритетна галузь.

Аналіз причин змін у системі педагогічної освіти Швеції на рубежі ХХ – ХХІ століть засвідчив, що модернізація нерозривно пов'язана з внутрішніми чинниками (запровадження Національних програм для дошкільної, базової та повної середньої освіти; створення гнучкої системи повно середньої освіти, орієнтованої на академічну й професійну підготовку).

Сучасна вища педагогічна освіта в Швеції розвивається під впливом комплексу чинників різного рівня та масштабу. Провідні з них – вплив інтернаціоналізації, інформаційного суспільства, процесу євроінтеграції. Висока якість вищої педагогічної освіти країни зумовлюється історичними традиціями педагогічної освіти в Швеції, фундаментальною матеріально-технічною базою вищих навчальних закладів, рівнем фахової компетентності викладачів, науково обґрунтованою системою професійного відбору абітурієнтів, співпрацею викладачів і студентів під час навчання та науково-дослідницької роботи. Теоретичні засади формування змісту педагогічної підготовки у Швеції зумовлюються соціально-економічними, історичними, культурологічними, духовними чинниками, національними традиціями.



Актуальні в наш час методологічні підходи до формування змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя у Швеції стали результатом тривалих пошуків педагогічної теорії та практики, а система педагогічної освіти формувалася упродовж тривалого часу.

З виділенням педагогіки в окрему науку педагогічна підготовка вчителя набуває яскраво вираженої практичної спрямованості й полягає у відпрацюванні практичних умінь. Її зміст формувався під впливом традиціоналізму, біхевіоризму та необіхевіоризму. Основним для формування змісту педагогічної підготовки вчителя в сучасних умовах виступають положення діалогічного підходу, який детермінує вибір методів та форм педагогічної підготовки вчителів.

Здійснений логіко-структурний аналіз поняття «*praktisk–pedagogisk utbildning*» («практично-педагогічна підготовка»), що використовується у шведській науково-педагогічній літературі на позначення сутності педагогічної підготовки, вияви його спорідненість з поняттями «педагогічна підготовка», «загально педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійна підготовка вчителя».

Шведський термін *педагогічна підготовка* визначається як складна динамічна система складну динамічну систему, зміст і форми якої спрямовані на інтеграцію педагогічних, психологічних, предметних знань, розвиток професійних умінь і навичок, формування національної свідомості, гуманістичного ставлення до оточуючого світу у майбутнього вчителя.

Використання порівняльного підходу у визначенні поняття «педагогічна підготовка», дає можливість зробити акцент не лише на знаннях, уміннях, котрими має оволодіти учитель, а й на забезпеченні формування особистісно-професійних якостей. Це стало основою для визначення змісту і структури педагогічної підготовки.

## РОЗДІЛ II.

### ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ

#### *2.1. Змістовий компонент педагогічної підготовки*

Порівняльний аналіз сутнісно-визначальних тенденцій педагогічної підготовки вчителя у вітчизняній та шведській теорії та практиці підготовки вчителів виявив невідповідність змісту зазначеного поняття. Ця тенденція знайшла відображення на рівні організації педагогічної освіти у вищих навчальних закладах [1;3;32;33].

Так, Відділення методології та предметної теорії, що функціонує у межах професійно-педагогічної підготовки Школи Освіти у місті Мальме (Мальмський університет), пропонує навчальні курси окремо з практично-педагогічної («педагогічної») підготовки та предметної («професійної») підготовки. Курс з практично-педагогічної підготовки передбачає вивчення теорії методології, педагогіки та проходження педагогічної практики у школі. Курс професійної підготовки пропонує вивчення теорії та практики викладання навчальних предметів, поглиблене вивчення дидактики. Такий розподіл курсів існує в Мальмському незалежному університеті, Лундському, Уппсальському та інших університетах Швеції, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів [211].

Беручи за основу результати досліджень вітчизняних науковців, а також враховуючи той аспект, що дидактика є складовою частиною педагогічної науки, вважаємо за потрібне розглядати зміст педагогічної підготовки як складне інтегративне утворення, структуроване як система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність [4, с. 6].

Тому зміст педагогічної підготовки майбутніх вчителів вважаємо за потрібне розглянути у єдності спеціально-професійного та спеціально-предметного компонентів.

Спеціально-професійний компонент педагогічної підготовки майбутніх вчителів у Швеції представлено загальнонауковими й педагогічними знаннями. Порівнювальний аналіз змісту загальноосвітньої підготовки у вітчизняних та шведських навчальних закладах виявив корінні відмінності шведської моделі педагогічної підготовки вчителів. Її головні відмінності полягають у розподілі та структуруванні навчальних дисциплін у межах педагогічної підготовки фахівців з різних спеціальностей та спеціалізацій [212].

Зазначимо, що поділу на факультети у шведських університетах, як це склалося в Україні, не існує. Студенти приймаються на навчання за визначеною програмою, яка містить у собі перелік обов'язкових курсів. Окрім них майбутні вчителі повинні прослухати й скласти певну кількість курсів за вибором, кожному з яких відповідає певна кількість кредитів. З 2007 р. навчальний рік відповідає 60 кредитам. Відповідно місячний курс дає студентові 7,5 кредитів, а семестровий – 30.

Характерною особливістю педагогічної підготовки є та обставина, що майбутній учитель може обирати для себе навчальні курси не лише в тому університеті, до якого вступав, але й у будь-якому іншому вищому навчальному закладі Швеції. Цьому сприяє єдиний освітній портал [studera.nu](http://studera.nu), що вміщує інформацію про всі курси всіх вищих навчальних закладів Швеції. Тому студент, не виходячи з дому, може подати заявку на будь-який курс. Кредити, накопичені студентом під час вивчення обраного в іншому університеті навчального курсу, зараховуються йому на загальних підставах [217].

Незважаючи на отриману університетами автономію у вирішенні внутрішніх питань, процес підготовки фахівців суворо регламентується нормативними документами. Відповідно до Закону про вищу освіту (Higher

Education Act) та Положення про вищу освіту (Higher Education Ordinance), програма підготовки вчителя містить у собі такі інтегральні складові:

- педагогіка (не менше 90 кредитів, включаючи міжпредметні дисципліни);
- предметні дисципліни (не менше 60 кредитів);
- предмети спеціалізації (не менше 30 кредитів).

Однак, аналіз досвіду організації педагогічної підготовки вчителів у шведських університетах виявив наявність специфічних особливостей у програмах підготовки фахівців різних педагогічних спеціальностей. Так програма підготовки вчителів середньої професійної школи розрахована на 180 кредитів та замість предметних дисциплін і предметів спеціалізації містить у собі досвід роботи на виробництві в обсязі 90 кредитів. Програму підготовки вихователів дошкільних закладів, вчителів молодших класів, вихователів загальноосвітніх обов'язкових шкіл, вчителів рідної мови розраховано на 210 кредитів, вчителів старшої школи – на 270 кредитів [178].

Особливості змісту професійної підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей та спеціалізацій видно з таблиці 2.1, складеної на підставі аналізу змісту й організації підготовки вчителів Незалежного університету м.Мальме та Крістанстадського університету (Навчальні плани підготовки фахівців з зазначених спеціальностей вміщено у додатках А та Б).

Таблиця 2.1

Порівнювальна таблиця змісту підготовки вчителів в університетах Швеції

Назва спеціалізації	Термін навчання	Зміст підготовки	База підготовки	Професійні компетенції
<i>Учитель середньої школи – організатор дозвілля(1-7 класи)</i>				
Корекційна робота й соціальна педагогіка	3 роки	Природничі науки, мистецтво та ручна праця, курси за вибором, суспільні науки, математика, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому	Крістіанстадський університет	Здійснення соціальної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, організація дозвілля учнів 1-7 класів середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 6-9 років.
<i>Учитель обов'язкової середньої школи (1-7 класи)</i>				
Шведська мова і суспільні науки	3,5 роки	Шведська мова, математика суспільні й природничі науки, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.	Мальмська Вища школа Освіти	Викладання шведської мови та навчальних предметів суспільного циклу у 1-7 класах середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 6-9 років.

Продовження табл.2.1.

Назва спеціалізації	Термін навчання	Зміст підготовки	База підготовки	Професійні компетенції
Шведська мова як рідна та іноземна		Шведська мова, математика, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.	Мальмська Вища школа Освіти	Викладання шведської мови як рідної та іноземної (для емігрантів) у 1-7 класах середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 6-9 років.
Математика і природничі науки		Природничі науки, шведська мова, математика, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.		Викладання математики й навчальних предметів природничо-географічного циклу у 1-7 класах середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 6-9 років.
<i>Учитель обов'язкової середньої школи (4-9 класи)</i>				
Шведська і англійська (німецька, французька, іспанська) мови	4,5 роки	Шведська, англійська, німецька, французька мови, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому	Мальмська Вища школа Освіти, Лундський університет	Викладання шведської та англійської (німецької, французької, іспанської) мови у 4-9 класах середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 10-16 років.

Продовження табл.2.1.

Назва спеціалізації	Термін навчання	Зміст підготовки	База підготовки	Професійні компетенції
Англійська і німецька (французька, іспанська) мови		Шведська, англійська, німецька, французька мови, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.	Мальмська Вища школа Освіти, Лундський університет	Викладання англійської, німецької (французької чи іспанської) мови у 4-9 кл. середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 10-16 р.
Математика і природничі науки		Математика, фізика, хімія, біологія, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.		Викладання математики, хімії, фізики, біології у 4-9 класах середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 10-16 років.
Суспільно-природничі науки		Географія, історія, суспільствознавство, релігія, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.		Викладання географії, історії, суспільствознавства, релігії у 4-9 класах середньої обов'язкової школи, виховна робота з дітьми 10-16 років.

Продовження табл.2.1.

Назва спеціалізації	Термін навчання	Зміст підготовки	База підготовки	Професійні компетенції
Музика і географія (історія, релігія)		Музика, географія, історія, релігія, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.		Викладання музики та географії (або історії чи релігії), виховна робота з дітьми 10-16 років.
Музика і шведська (англійська, німецька, іспанська мови)		Музика, шведська, англійська, німецька, іспанська, мови, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому		Викладання музики та шведської (або англійської, німецької чи іспанської) мови, виховна робота з дітьми 10-16 років.
Учитель вищої (старшої) середньої школи (гімназії).				
Гуманітарні науки	4,5 – 5 років	Шведська, англійська, німецька, іспанська, мови, історія, релігія, культура, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.	Кріста нстадс ький універ ситет	Викладання гуманітарних навчальних дисциплін, здійснення професійної підготовки за спеціальністю, виховна робота з учнями 16-18 років.



Продовження табл.2.1.

Назва спеціалізації	Термін навчання	Зміст підготовки	База підготовки	Професійні компетенції
Природничо-математичні науки		Алгебра, геометрія, фізика, хімія, біологія, курси за вибором, мистецькі (творчі) заняття, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.		Викладання навчальних предметів природничо-математичного циклу, здійснення професійної підготовки за спеціальністю, виховна робота з учнями 16-18 років.
Соціально-економічні та технічні науки		Енергетика, індустрія, ресторанна справа, мистецтво, ручна праця, практично-педагогічна підготовка, екзаменаційна робота на отримання диплому.		Викладання навчальних предметів соціально-економічного циклу, здійснення професійної підготовки за спеціальністю, виховна робота з учнями 16-18 років.

Як видно з таблиці, характерною особливістю педагогічної освіти, що надається шведськими університетами, є професійний енциклопедизм, який реалізується засобами багатопрофільної професійної підготовки (учитель 1-7 класів/ учитель 4 – 9 класів).

Так, випускники університету, які оволоділи знаннями й професійними навичками у галузі суспільно-економічних або технічних наук, можуть працювати на промислових підприємствах, виконувати адміністративну роботу чи займатися викладацькою діяльністю в школі. Разом із тим, завдання, які виконують загальноосвітні навчальні заклади Швеції вносять свої корективи у зміст професійно-педагогічної підготовки.

Наприклад, професійно орієнтована освітня програма вищої середньої школи Швеції забезпечує реалізацію не лише завдань надання загальної освіти й підготовки до вступу у вищий навчальний заклад, але й спрямовується на виявлення та розвиток здібностей учнів у галузі гуманітарних, природничих, технічних наук, культури тощо, тому університети забезпечують таку підготовку майбутніх педагогів, які б могли викладати загальноосвітні предмети й здійснювати професійну орієнтацію й професійну підготовку випускників шкіл [211; 212].

Широке коло професійно-освітніх програм, що успішно функціонують у шведських університетах дає змогу студентам отримати «універсальну» освіту, що поєднує професійну підготовку в галузі енергетики, індустрії, ресторанної справи, засобів комунікації тощо з педагогічною підготовкою. Випускники університету, які пройшли ці програми, мають право працювати на підприємствах та в організаціях за фахом, викладати в школі навчальні предмети, що входять до складу означених вище програм.

Студенти, які вивчають дисципліни загальноосвітнього блоку, отримують професію вчителя гуманітарних дисциплін, суспільно-природничих або соціально-економічних дисциплін. Однак обов'язковою умовою при прийнятті на педагогічні посади є проходження річного курсу практично-педагогічної підготовки.

Випускник університету, який пройшов відповідну програму психолого-педагогічної підготовки та здобув кваліфікацію «Радник з молодіжних проблем», має право працювати в середній обов'язковій школі, у вищій середній школі, в муніципальній раді або в будь-якій іншій структурі, діяльність якої пов'язана з наданням допомоги молоді у розв'язанні життєвих проблем. Отже, загальнопедагогічна підготовка залишається вагомим складовою професійної освіти фахівців з вищою освітою [231].

Як правило, педагогічна базова вища освіта у Швеції передбачає виконання студентами навчальної програми, що містить у собі три компоненти:

1. Початковий (загальнопедагогічна підготовка) – 20 кредит-годин.

2. Основний (предметне спрямування) – від 80 до 100 кредит-годин.
3. Додатковий (спеціалізація) – від 40 до 60 кредит-годин.

Початковий компонент є обов'язковим для всіх студентів педагогічних навчальних закладів незалежно від обраної ними спеціальності чи спеціалізації. Він передбачає вивчення дидактики, здійснення дидактичного аналізу та написання науково-дослідної роботи. У змісті зазначеного компоненту розглядаються, перш за все, питання нормативності й прескриптивності навчання. Нормативність як складова педагогічної діяльності розглядається в контексті розкриття питань змісту навчання, психології учіння, його мотивації та стимулювання, розвитку дитини в період навчання. Прескриптивний підхід у підготовці майбутніх педагогів реалізується засобами формування в них почуття відповідальності за організацію та результати навчально-пізнавальної діяльності школярів, усвідомлення власної значущості перед суспільством.

Зміст інтегрованих навчальних дисциплін, що вивчаються в межах цього компоненту («Неперервна освіта», «Педагогічна майстерність», «Вчитель і сучасний світ», «Якість життя», «Людина і суспільство», «Культурологія», «Практична робота з сім'єю» тощо), надає студентам уявлення про сутність й особливості педагогічної діяльності, формує усвідомлення вимог, що ставить перед ними демократичне суспільство, розкриває умови, які воно створює для якісної організації навчально-виховного процесу, закладає ціннісні орієнтири виховання і культури відносин. Студенти оволодівають знаннями з теорії розвитку та навчання дітей і підлітків [211].

Вагоме місце у змісті початкового компоненту професійної підготовки займають питання соціальної місії школи в умовах демократизації й гуманізації суспільства; соціально-культурних та особистісно-суспільних змін, що відбуваються у країні протягом останніх десятиліть та їх вплив на становлення й функціонування навчальних закладів [237].

Завданнями основного компоненту професійної підготовки майбутніх учителів передбачається вивчення основних та суміжних дисципліни за спеціальністю та спеціалізацією. Кожна з них складає 40 кредитів. Тобто

вивчення профільних предметів передбачає один академічний рік, а суміжних – 10 кредитів. Побудований на засадах міждисциплінарності, зазначений компонент формує стійкі знання майбутніх фахівців із школознавства, навчання і виховання, формує теоретико-методологічні та практично-методичні засади професійної діяльності в межах обраної спеціальності. Остаточним підсумком опанування студентами змістом основного компоненту професійної підготовки є написання та захист ними дипломного проекту.

Додатковий компонент програми педагогів містить у собі курси за вибором студентів, що поглиблюють та розширюють їх фахову підготовку. Відмінністю предметів за вибором від основних предметів (основний компонент навчання) є те, що вони не призначені спеціально для студентів педагогічних навчальних закладів й носять характер орієнтаційних, розширюючих межі професійної педагогічної діяльності. У «Методичних рекомендаціях для студентів Мальмського університету» зазначається, що «завдяки додатковим навчальним курсам студенти можуть обрати ті навчальні предмети, знання яких користуються попитом у сучасному мінливому світі» [237].

Аналіз змісту програм практично-педагогічної підготовки вчителів Мальмського Незалежного університету, Крістіанстадського та Лундського університетів дав підстави для висновку про специфіку змістового компоненту професійної підготовки у Швеції. Зазначена специфіка має прояв у наступних положеннях:

1. Окремо взятої теоретичної дисципліни «педагогіка» не існує. Педагогічні знання викладаються в контексті навчальної дисципліни «Теоретична й практична підготовка» («Теорія і практика викладання») в інтеграції з філософськими, антропологічними, психологічними знаннями, методикою викладання предметів спеціальності.
2. Складовою частиною професійної підготовки педагогічних кадрів є практика, що входить до змісту курсу «Теоретична й практична підготовка» («Теорія і практика викладання»). Оцінка за неї є

складовою загальної оцінки, отриманої студентом за зазначений курс протягом кожного року навчання в університеті.

3. На відміну від складеного в українських університетах «вертикального» розподілу навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін (наприклад, на першому курсі викладається «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Загальна психологія»; на другому – «Теорія виховання», «Теорія навчання», «Вікова психологія»; на третьому – «Основи школознавства», «Історія педагогіки», Менеджмент в освіті», «Педагогічна психологія» тощо) у шведській системі підготовки вчителів цей матеріал розподіляється «горизонтально». Відповідно до зазначеного розподілу основні розділи педагогічної науки викладаються на кожному курсі з поправкою на вікову категорію учнів.
4. Кожний навчальний заклад, що здійснює професійно-педагогічну підготовку формує зміст теоретичного компоненту педагогічної підготовки на власний розсуд, що призвело до значної кількості варіативних курсів та відмінностей у теоретико-педагогічних положеннях, обов'язкових для засвоєння майбутніми вчителями [200; 211; 179].

Як приклад розглянемо структуру змісту курсу «Теоретична і практична підготовка» для підготовки педагогів різних спеціальностей за освітнім рівнем Бакалавр, що викладається у Крістіанстадському університеті.

Програма підготовки вчителів-організаторів розрахована на три роки. Вагому роль у ній посідає викладання природничих наук, тематичні курси за вибором («Мистецтво та ручна праця», «Спорт і здоров'я», «Музика і драма»), шведська драма, математика, суспільні науки. Навчальний предмет «Теоретична і практична підготовка» викладається на кожному курсі з диференціацією змісту за віком дітей:

*1 рік навчання* – загальний обсяг курсу – 10 кредит-годин з акцентуванням уваги на навчанні й вихованні дітей 6-9 років;

*2 рік навчання* – обсяг курсу – 10 кредит-годин для опрацювання змісту матеріалу, що стосується проблем виховання дітей 6-12 років, та 10 кредит-годин – для вивчення проблем виховання й розвитку дітей з фізичними вадами;

*3 рік навчання* – обсяг курсу – 10 кредит-годин для вивчення особливостей виховання й розвитку дітей 10-16 років.

Програма педагогічної підготовки вчителів математично-природничих, суспільних дисциплін, шведської та іноземних мов у 4-9 класах середньої обов'язкової школи розрахована на п'ять років та містить у собі наступні педагогічні дисципліни:

*1 рік навчання* – «Учитель і навчальний процес» (20 кредит-годин);

*3 рік навчання* – «Дитина і навчальний процес» (20 кредит-годин);

*4 рік навчання* – «Професійна роль педагога» (10 кредит-годин).

Курс «Учитель і навчальний процес» фактично є вступом до педагогічної професії. Його зміст знайомить з особливостями й умовами педагогічної діяльності, висвітлює проблеми професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, розкриває питання раціональної організації навчального процесу. Курс «Дитина і навчальний процес» розкриває вікові й психологічні особливості дітей 10-16 років, висвітлює питання організації виховання й навчання дітей зазначеної вікової категорії, розкриває питання формування пізнавальної активності учнів тощо.

«Професійна роль педагога» як навчальний предмет акцентує увагу на суспільно-значущій ролі педагога у поступі держави, висвітлює проблеми відповідальності вчителя за результати своєї діяльності, піднімає етичні питання його роботи.

Найбільш яскраво сутність та зміст педагогічної підготовки представлено у професійній програмі Школи Освіти (м.Мальме). Вона розрахована на три роки і містить у собі розподіл навчальних предметів, представлений у таблицях 2.2 та 2.3.

Таблиця 2.2

*Структура професійної програми підготовки вчителів у Школі Освіти  
(Мальмо) (підготовка вчителів 1-7 класів)*

Навч. семестр	Спеціалізація		
	Шведська мова і суспільні науки	Шведська як рідна та іноземна	Математика і природничі науки
I семестр	Практично-педагогічна підготовка		
	Мистецькі (творчі) заняття		
	Шведська мова	Шведська мова	Природничі науки
II семестр	Математика	Шведська мова	Шведська мова
	Творчі заняття	Творчі заняття	Творчі заняття
	Суспільні та природничі науки	Математика	Математика
III семестр	Курс за вибором	Шведська мова	Курс за вибором
	Практично-педагогічна підготовка		
IV семестр	Курс за вибором	Суспільні і природничі науки	Курс за вибором
	Шведська мова		Природничі науки
	Курс за вибором	Шведська мова	Курс за вибором
V семестр	Суспільні і природничі науки	Шведська мова	Природничі науки
			Математика
VI семестр	Практично-педагогічна підготовка		
VII семестр	Курс за вибором Екзаменаційна робота на отримання диплому		

Таблиця 2.3.

Структура професійної програми підготовки вчителів у Школі Освіти  
(Мальмо) (підготовка вчителів 4-9 класів)

Навч. семестр	Спеціалізація				
		Шведська та англійська (німецька, французька або іспанська) мови	Англійська й німецька (французька або іспанська) мови	Суспільно-природничі науки	Математика та природничі науки
I семестр	Практично-педагогічна підготовка				
	Шведська мова	Англійська мова	Суспільно-природничі науки	Математика	Музика
II семестр	Шведська та англійська (німецька, французька, іспанська) мови	Німецька, французька чи іспанська мови	Суспільно-природничі науки	Математика	Музика
			Географія	Природничі науки	
III семестр	Шведська мова	Англійська мова	Історія	Математика	Музика
IV семестр	Англійська, (німецька, французька, іспанська) мова	Німецька, французька, іспанська мови	Історія	Фізика, хімія	Музика
			Суспільствознавство		
V семестр	Практично-педагогічна підготовка				
	Англійська (німецька, французька, Іспанська)	Німецька (французька іспанська)	Суспільствознавство	Фізика, хімія	Шведська (англійська, німецька, іспанська) мова, географія, історія, релігія.
			Релігія		
Практично-педагогічна підготовка					



Продовження табл. 2.3.

VI семестр	Шведська мова	Англійська мова	Курс за вибором	Курс за вибором	Шведська (англійська, німецька, іспанська) мови або географія історія, релігія
				Біологія	
VII семестр	Шведська мова	Англійська мова	Курс за вибором	Курс за вибором	Шведська (англійська, німецька, іспанська) мови або географія історія.
				Біологія	
VIII семестр	Практично-педагогічна підготовка				
	Курс за вибором		Курс за вибором		Шведська (англійська, німецька, іспанська) мови
	Екзаменаційна робота на отримання диплому				

Як видно з таблиць, практично-педагогічна підготовка є наскрізною й пронизує собою кожний курс навчання. На кожному курсі вона має свої особливості. Зміст практично-педагогічної підготовки вчителя розглядає його діяльність у наступних аспектах (дослівний переклад):

- директивні документи;
- система оцінювання;
- навчання;
- лідерство;
- потреби учнів;
- організація навчально-виховного процесу (назва шведською мовою).

Зміст і завдання педагогічної підготовки вчителів на кожному з курсів навчання визначаються вимогами навчальної програми та є загальними для

майбутніх вчителів усіх спеціальностей. Перший етап підготовки майбутніх учителів обсягом 5 кредит-годин має на меті навчити студентів свідомо розуміти завдання викладача і тих вимог, які сучасна школа ставить перед ними. Другий етап обсягом 15 кредит-годин спрямовується на формування в студентів умінь застосовувати здобуті теоретико-педагогічні знання на практиці, вироблення навичок продуктивної педагогічної діяльності та розвиток якостей, що сприяють успішному професійному росту майбутніх учителів. Третій етап підготовки обсягом 20 кредит-годин в якості кінцевої мети підготовки має розширення й поглиблення знань майбутніх учителів, удосконалення практичних умінь та навичок, закладання міцних основ професійної майстерності [238].

Зміст зазначеного вище курсу представлено у таблиці 2.4.

**Таблиця 2.4.**

*Зміст навчального практично-педагогічного курсу  
(шведською мовою «Praktisk-pedagogisk utbildning» - «Теорія і практика  
викладання») (Школа Освіти м. Мальмо)*

Назва розділу навчальної програми	Розподіл змісту навчального матеріалу за роками навчання		
	I курс	II курс	III курс
Директивні документи	Завдання сучасної школи в суспільстві, що змінюється. Основні директивні документи, що регламентують діяльність школи.	Характеристика нормативних документів, що відображають зміст навчання. Сутність навчального процесу як педагогічної взаємодії між вчителем та учнями.	Критерії вибору способів діяльності школи у спрямованості на конкретний результат. Співвідношення між навчальним планом та його реальним виконанням у контексті власної компетентності та підготовленості класу.

## Продовження табл. 2.4.

Система оцінювання	Сутність понять «власна думка людини», «власна думка про знання», «навчання», огляди сучасних науковців на сутність зазначених понять. Залежність поведінки вчителя від ставлення дитини до процесу навчання	Співвідносність змісту навчання з поняттям «власна думка людини». Залучення дітей та їхніх батьків до життя школи. Відповідальність батьків за навчальні успіхи дітей. Вплив педагога на формування відповідального ставлення до навчання з боку учнів та їхніх батьків.	Способи ефективного застосування системи оцінювання відповідно до вимог навчального плану.
Навчання	Поняття власного соціального становлення та його значення для формування педагогічної позиції. Поняття самоосвіти, її сутність та значення у процесі навчання, вплив на результативність навчання дітей. Характеристика форм організації навчального процесу.	Основні труднощі, що відчують діти в навчанні та шляхи їх усунення. Поняття комунікативних вмінь учнів та способи їх формування й розвитку. Розвиток дитячих здібностей у процесі навчання. Способи навчання дітей аналізу власної пізнавальної діяльності.	Способи створення навчальних ситуацій і середовищ розвитку дітей та молоді. Планування власної педагогічної діяльності та її здійснення. Оцінювання знань школярів, виходячи з цілей навчання. Методи залучення учнів до процесу оцінювання.

Продовження табл. 2.4.

Навчання	Характеристика традиційних та сучасних теорій навчання.		Характеристика напрямів розвитку педагогіки у контексті міжнародної перспективи. Особливості формування стратегій поведінки учнів, що дають можливість аналізувати власний пізнавальний досвід. Поняття власного педагогічного досвіду та критеріїв його оцінки.
Лідерство	Характеристика вимог до сучасного педагога. Форми педагогічної діяльності. Вибір власних форм педагогічної діяльності. Вивчення власної особистості та можливостей використання засобів саморозвитку. Самовдосконалення та його значення у професійній діяльності вчителя.	Поняття співробітництва з учнями. Розвиток здатності до співробітництва. Характеристика компетенцій, що входять до складу лідерства як якості педагога. Поняття групових динамічних процесів, їх характеристика та умови протікання.	Поняття соціальної компетенції у взаємодії з колегами, учнями, їх батьками. Способи розвитку здібностей педагогічного лідера. Використання інтернет-ресурсів як засобів отримання інформації та засобів комунікації.

Продовження табл. 2.4.

Лідерство		<p>Поняття конфлікту. Види й причини дитячих конфліктів. Способи розв'язання конфліктних ситуацій. Поняття про форми навчальних презентацій. Критерії вибору форм власних презентацій.</p>	
Потреби учнів	<p>Сутність відносин «сім'я-школа». Методики вивчення умов сімейного виховання учнів. Зміст потреб дітей різного віку. Залежність дитячих потреб від змісту й особливостей навчально-виховного процесу. Проблема формування дитячих потреб у класовому, статевому й етнічному контексті.</p>	<p>Ознайомлення з сутністю навчальних стратегій учнів. Вибір стратегії навчання в залежності від змісту навчання. Умови ефективного навчання. Врахування в навчальному процесі статевих, класових та етнічних розбіжностей між учнями. Способи створення навчального середовища в школі.</p>	<p>Способи врахування життєвого досвіду й потреб учнів у побудові стратегії взаємодії з ними. Поняття диференціації взаємодії з учнями різної класової та етнічної приналежності, статі в контексті побудови навчального середовища «Школа для всіх».</p>

Продовження табл. 2.4.

Організація навчально-виховного процесу	Поняття організації навчально-виховного процесу у початковій та середній обов'язковій школі.	Можливі моделі організації праці в школі та їх вплив на навчальний процес у цілому й учнів зокрема.	Перспективне прогнозування роботи школи в ланці «дошкільний заклад – початкова школа – середня обов'язкова школа – старша середня школа».
---	--	---	---

Зміст таблиці засвідчує той факт, що характерною ознакою зазначеної вище програми є її яскраво виражена практична спрямованість, яка обумовлює оволодіння майбутніми вчителями найважливішими для педагогічної діяльності компетенціями – соціальними, психологічними, комунікативними тощо.

Як засвідчує аналіз діяльності провідних закладів вищої освіти Швеції з підготовки вчителів, формуванню зазначених у таблиці компетенцій сприяє зміст навчальних посібників та підручників, що рекомендовані до використання у вищих навчальних закладах для підготовки вчителів. Одним з таких підручників є Uljens M. «School Didactics and Learning» («Шкільна дидактика та навчання») [237]. До змісту зазначеного навчального видання включено три розділи:

1. Загальні відомості про моделі шкільної дидактики.
2. Дидактика – теорія навчання і учіння (викладання – навчання – учіння).
3. Модель шкільної дидактики [237].

У змісті першого розділу – «Загальні відомості про моделі шкільної дидактики» - розкрито питання вступу до педагогічної професії, дано аналіз сучасного стану розвитку освіти у Швеції та основних соціально-педагогічних проблем, схарактеризовано поняття «глобальна освіта» й розкрито концепцію навчання протягом життя; сформульовано цілі й завдання педагогічної

діяльності, розглянуто основні напрямки розвитку теорії навчання. Значну увагу в розділі приділено питанням ролі діяльності й активності дитини у навчанні, а також питанням індивідуального підходу в навчанні.

У змісті другого розділу - «Дидактика – теорія навчання й учіння» - розкрито сутність дидактики як теорії навчання, обґрунтовано зв'язок та взаємозалежність педагогічної теорії та практики, висвітлено питання організації та здійснення шкільного навчання (сутність і структура процесу навчання, шляхи реалізації навчальних функцій у контексті організації пізнавального процесу), дано характеристику гуманістичної стратегії теорії та практики навчального процесу.

Значний масив матеріалу підручника присвячено висвітленню питань організації процесу учіння, формування пізнавальної активності учнів різних вікових груп, значення дитячого досвіду у процесі навчальної діяльності, взаємозв'язку та взаємообумовленості процесів викладання, навчання, учіння.

Характерною особливістю змісту даного розділу є висвітлення в ньому соціокультурної ситуації, в межах якої організовується та здійснюється навчальний процес. Увага студентів акцентована на соціальних цінностях, на яких має будуватися процес навчання: толерантність (поважне ставлення до представників різних націй та національностей, врахування їх історичних та етнічних традицій), гуманізм (визнання цінності кожної особистості та надання їх всебічної допомоги у самореалізації), демократизм (розуміння освітніх потреб представників кожної національності чи етнічної меншини та сприяння їх задоволенню).

У третьому розділі – «Модель шкільної дидактики» - дано характеристику організаційних форм навчання, розкрито особливості їх використання у роботі з дітьми різних вікових груп, висвітлено тему планування навчальної діяльності вчителя й учнів, схарактеризовано процес еволюції дидактики та дано аналіз дискусійного питання сутнісних характеристик сучасної шведської дидактики. Особливу увагу в зазначеному розділі присвячено порівняльній характеристиці шведської моделі шкільної

дидактики із німецькою, всебічно розглянуто сутність Берлінської моделі шкільної дидактики та співвідносність її елементів з шведською [163].

Незважаючи на вагомість розглянутих вище навчальних тем для педагогічної підготовки майбутніх учителів, найбільш значущим у зазначеному вище підручнику зокрема та змісті педагогічної підготовки майбутніх педагогів у цілому є висвітлення питань лідерства у контексті педагогічної діяльності. Цей факт засвідчує порівнювальний аналіз змісту професійної підготовки вчителів у Мальмській Школі Освіти та Крістіанштадському університеті, аналіз підручників та посібників з педагогіки для вищих навчальних закладів.

Аналіз змісту навчальної програми «Теорія та практика викладання» показав, що її основною тезою є ствердження особливої позиції педагога у навчально-виховному процесі. Він забезпечує учневі визнання серед однокласників через вияв власного ставлення до дитини і створення сприятливого психологічного клімату в класі, через створення ситуацій розвитку учня на уроці та в позаурочному спілкуванні.

Залучаючи дитину до діяльності, вчитель як лідер скеровує її на пізнання світу і себе в ньому. Для дитини, учня вчитель потрібний як організатор життєдіяльності, що забезпечує задоволення кардинальних потреб підростаючої особистості у самоактуалізації та визнанні оточуючих її цінностей.

Такий розгляд ролі педагога у процесі самореалізації дитини обумовлює зміщення акцентів у його підготовці в бік формування й розвитку організаційних здібностей. У підручнику «Шкільна дидактика та навчання» зазначається, що традиційно у процесі професійної підготовки на перше місце висувалася дидактична функція вчителя. З часом ця функція почала змінювати свою природу - від передачі знань – до навчання способам їх здобування. Діяльність учителя не стільки в тому, що він несе інформацію дітям, стільки в умінні бути організатором їх засвоєння. Таким чином педагогом реалізується освітня функція навчання [163].

Поряд із дидактичною функцією вчитель здійснює і розвивальну. Суть її – у створенні умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її



саморозкриття та самоутвердження. Виховна функція полягає в організації діяльності з переведення загальнолюдських цінностей у свідомість і досвід поведінки учнів через вияв ставлення вчителя до них, організацію життєдіяльності дітей.

Отже в процесі реалізації кожної з функцій ключову роль відіграють лідерські вміння вчителя. Тому навчання лідерству розглядається шведськими педагогами як необхідна умова професіоналізму вчителя. Його складниками є компетентність та озброєність системою вмінь. Однак цих компонентів замало. Необхідно мати певні особистісні якості. Бути вчителем-лідером означає бути авторитетною мудрою людиною, яка спроможна справити суттєвий вплив на людей [223; 224].

Необхідність формування й розвитку лідерських здібностей, організаційних та керівних умінь у межах загальнопедагогічної підготовки обумовлюється ще однією важливою обставиною. Сутність її – у наступному: об'єкт педагогічної діяльності в навчальних посібниках з педагогіки розглядається як організація процесу керівництва діяльністю учня, який виступає в позиції активного суб'єкта цієї діяльності. Тому основними критеріями оцінки результативності педагогічної діяльності є показники сформованості регуляторно-поведінкових умінь кожної дитини, навичок самостійного керування власною діяльністю та собою як її суб'єктом.

Зрозуміло, що ключову роль у досягненні таких результатів відіграє особистість педагога, його фахова компетентність, що зумовлюється рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуальними особливостями і професійно значущими якостями.

Отже, змістом діяльності учителя є таке керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер їх особистостей. Тому професійна діяльність педагога розглядається шведськими науковцями як своєрідна мета-діяльність, тобто така діяльність, що є надбудовою над діяльністю учня.

У змісті теоретичного компоненту педагогічної підготовки акцентується на тому, що керівництво будь-якою діяльністю людини потребує розвитку здібностей відтворювати її внутрішній стан, уявлення про довколишній світ; розуміння сприятливих та несприятливих умов виконання конкретних завдань. Усе це повною мірою стосується і педагогічної діяльності, адже вчитель не тільки визначає мету навчання і виховання, а й намагається зробити так, щоб визначена мета була усвідомлена і прийнята учнями. Він не лише добирає засоби досягнення мети, але й працює над тим, щоб ці засоби були засвоєні його учнями, стали для них власними.

Йдеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнями. Її суть полягає в тому, щоб організувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб'єктом, здатним до управління власною діяльністю. Діяльність учителя передбачає не лише відтворення внутрішнього світу учня, а й активне та цілеспрямоване перетворення його світу відповідно до мети виховання і навчання.

Якщо врахувати, що ці перетворення можливі за умови активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які забезпечували б цю активність (формування мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, навчання, прийомів навчальної роботи). Таке керування діяльністю іншої людини називається рефлексивним. Воно базується на уявленні, за якими учень є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога – полегшувати для учнів процес навчання, допомагати їм у досягненні повного самовиявлення. Тому основним принципами, на яких має базуватися його діяльність, є наступні:

- надання учням права вибору виду навчальної діяльності за умов вільної та відкритої організації навчання;
- спільне прийняття вчителем і учнями рішень, пов'язання із визначенням обсягу і змісту навчальної роботи;

- організація навчання не як механічного заучування навчальної інформації, а як організацію умов для відкриття, яке здійснює учень під час розв'язання реальних життєвих ситуацій.

Таким чином, у підручниках педагогіки шведських вчених підкреслюється, що педагогічна діяльність повинна будуватись на підставі такого типу керівництва, при якому вчитель:

1. Ставить учня в позицію активного суб'єкта навчання, яке здійснюється в загальній системі колективної роботи класу;
2. Розвиває здібності учня з самокерування (саморегуляція, самоорганізація, контроль) власною діяльністю;
3. Організовує процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії–діалогу з учнями.

Зрозуміло, що здійснення зазначеного вище керівництва можливе за умови наявності у вчителя певного професійного досвіду. Автор підручника «Шкільна дидактика та навчання» М. Ульєнс наголошує на необхідності показати, що володіти педагогічними знаннями – ще не є запорукою успішної педагогічної діяльності. У процесі підготовки учителів, оволодіваючи педагогічними знаннями, досить часто стикаємося з проблемою «ментальної колонізації учителів». Її сутність полягає у невмінні педагога пов'язати теоретичні положення з практикою здійснення педагогічної діяльності; використовуючи теоретичну базу, обирати найбільш раціональні методи й прийоми викладання; адаптувати положення теорії навчання до реальної шкільної ситуації [237].

Зазначене вище дає можливість розглядати теоретичний компонент як обов'язкову, але недостатню умову педагогічної підготовки. Повноцінність останньої досягається тільки гармонійним поєднанням теоретичного й практичного її аспектів. Розгляду практичного компоненту педагогічної підготовки вчителів Швеції буде присвячено п.п.3.1.

## ***2.2. Організаційно-педагогічні умови здійснення педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції***

Як зазначалося в попередньому параграфі, основу змісту педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції становить його інтегративна та практична спрямованість, що має прояв на теоретичному й практичному рівнях. На теоретичному рівні вона реалізується завдяки варіативності й елективності навчальних курсів, «горизонтальному» розміщенню змісту навчального матеріалу за курсами підготовки. На практичному рівні зміст навчання усвідомлюється майбутніми вчителями завдяки створенню рефлексивного середовища, істотними рисами якого є проблемна ситуація, настанова на співпрацю, відносини, що передбачають використання досвіду однієї людини іншою. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі оволодіння змістом педагогічної підготовки забезпечується використанням великої кількості навчальних альтернатив, поєднанням різноманітних методів і форм роботи [69, с. 11].

Аналіз змісту й особливостей педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Швеції засвідчив наявність прескриптивного підходу у викладанні навчальних дисциплін, що полягає в особливій ролі викладача в організації пізнавальної діяльності студентів.

Зміст і форми пізнавальної діяльності студентів розробляються, виходячи з цілей певного навчального курсу (навчальної дисципліни), при взаємодії студентів і викладачів вищого навчального закладу та базової школи. Чинниками, що обумовлюють вибір методів навчання, є:

1. Особиста компетентність викладача та рівень його професійної майстерності, його етичні цінності.
2. Цілі та завдання фахової підготовки на кожному конкретному етапі навчання в межах кожної окремо взятої навчальної дисципліни.
3. Особливості взаємодії колективного та педагогічного рівнів засвоєння навчального матеріалу. Колективний рівень розглядається шведськими

науковцями як інтелектуальний фон групи, сукупна діяльність студентів, спрямовану на оволодіння педагогічними знаннями, формування вміння використовувати їх на практиці. Педагогічний рівень реалізується через викладацьку діяльність педагога вищої школи, його професійну майстерність та компетентність, а також здатність створювати в майбутніх учителів яскраву позитивну мотивацію професійної діяльності.

4. Найбільш поширеними організаційними формами навчання в університетах Швеції є лекція та семінар. Однак аудиторні заняття (лекції, семінари, співбесіди, консультації) проводяться не частіше, ніж двічі на тиждень [175]. У практиці педагогічної підготовки вчителів самостійна робота студентів суттєво переважає над іншими організаційними формами навчання. Підстави для такого висновку дає аналіз організаційно-педагогічних особливостей педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції.

В основі проблемної лекції лежить пізнавальна проблема, що вирішується в межах викладення основного змісту навчального матеріалу. Так, протягом лекційних занять, у яких розглядається розділ «Дидактика як доктрина» з навчальної дисципліни «Практично-педагогічна підготовка» (Лундський університет, другий курс навчання) перед студентами формулюються наступні пізнавальні проблеми: «Проблема формування особистих прескриптивних принципів, які визначатимуть Вашу майбутню професійну діяльність», «Взаємозв'язок та взаємообумовленість філософії освіти з філософською рефлексією», «Проблема формування особистих та загальнопедагогічних дидактичних цінностей», «Вплив освітніх філософій на формування індивідуального стилю викладання» тощо [201].

Успішність досягнення цілей проблемної лекції забезпечується взаємодією викладача й студентів. Завдання викладача полягає не лише у передачі інформації, але й у залученні студентів до вирішення об'єктивних протиріч розвитку наукового знання. Така організація лекційного заняття формує мислення студентів, збуджує їхню пізнавальну активність. У взаємодії з

викладачем майбутні вчителі набувають нових знань, осягають теоретичні підвалини своєї професії.

Лекція-бесіда будується у формі діалогу викладача з аудиторією. Участь студентів у такій лекції забезпечується засобами постановки до аудиторії запитань інформативного та проблемного характеру, що виявляють ступінь підготовленості аудиторії до сприйняття навчального матеріалу, сприяють створенню позитивної мотивації вивчення нової теми, виявляють особисте ставлення студентів до питань, що розглядаються на лекційному занятті. Обдумуючи відповідь на поставлене запитання, студенти отримують можливість самостійно прийти до висновків та узагальнень, які викладач мав би повідомити їм у якості нових знань, або зрозуміти важливість обговорюваної теми, що підвищує інтерес та ступінь сприйняття матеріалу слухачами [201; 224].

Значною перевагою лекції-бесіди є привертання уваги майбутніх учителів до найбільш важливих питань теми, можливість визначення змісту й теми навчального курсу з урахуванням особливостей студентської аудиторії. Так, під час проведення лекційного заняття з теорії дидактики на тему: «Методи й форми навчання» Стокгольмський університет, перший курс навчання), у процесі оволодіння навчальним матеріалом студенти відповідають на запитання:

- Чи залежить рівень засвоєння учнями знань від методів та форм, які використовує вчитель?
- Які чинники можуть впливати на вибір методів та форми навчання?
- Пригадайте та оцініть ситуації використання вашими шкільними вчителями найбільш вдалих та невдалих методів навчання.
- Які з методів навчання обрали б власне ви у своїй майбутній професійній діяльності? У чому ви вбачаєте їх ефективність?

На відміну від лекції-бесіди під час лекції-дискусії викладач протягом розкриття змісту нового матеріалу не лише використовує відповіді студентів на свої запитання, але й організує вільний обмін думками в інтервалах між

логічними розділами. Йдеться про таку організацію сприйняття нового матеріалу, коли лекція перетворюється у вільний обмін думками викладача й студентів, їхніми ідеями та поглядами з досліджуваного питання. Така форма навчання поживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати групою думкою, використовуючи її з метою переконання, переборення негативних установок чи помилкових думок. Вибір питань або тем для обговорення визначається самим викладачем у залежності від тих дидактичних завдань, які він ставить перед собою, плануючи навчальну взаємодію з визначеною студентською аудиторією [201; 224].

Результати безпосередніх особистих спостережень за ходом аудиторних занять в Мальмському та Лундському університетах дають підстави зробити висновок про те, що зазначений вище активний підхід характеризує й практику проведення семінарських занять. Найбільш розповсюдженими видами таких занять є проблемні, тематичні, орієнтовані та системні семінари.

Проблемні семінари передбачають обговорення проблем або дискусійних питань, що вивчаються в межах певного навчального предмету в умовах групової дискусії. Так, під час опрацювання теми «Вплив оточуючого середовища на розвиток дітей та молоді» з розділу «Навчання» навчальної дисципліни «Теорія і практика викладання» (Мальмський Незалежний університет, третій курс навчання) студентам, як правило, пропонуються для розгляду проблеми вибору й використання способів створення навчальних ситуацій та середовища розвитку дітей за умов наявності в класі представників національних меншин, значного класового розшарування дітей, наявності значних недоліків сімейного виховання тощо.

Таким чином, форма проблемного семінару дозволяє виявити рівень знань з обговорюваних питань, сформувані стійкий інтерес до розділу матеріалу, який вивчається [213].

Тематичні семінари проводяться з метою акцентувати увагу студентів на певній актуальній проблемі, або на найбільш важливих її аспектах. Перед

початком семінару студентам дається завдання - виділити суттєві аспекти теми, (або ж викладач може це зробити сам у випадку, коли студенти відчують значні труднощі у виконанні завдання), простежити їхній зв'язок з практикою суспільного життя чи професійної діяльності. Так, під час проведення тематичного семінару з теорії дидактики на тему: «Зміст теорії освіти» Стокгольмський університет, перший курс навчання) увага студентів акцентується на аспектах впливу вимог суспільства на формування змісту освіти, залежності результатів його засвоєння від суспільних, економічних, особистісних чинників.

Предметом орієнтуючих семінарів є нові аспекти відомих тем або способів вирішення поставлених чи вже вивчених проблем, опубліковані офіційні матеріали, укази, директиви тощо. Наприклад, вивчаючи розділ: «Директивні документи» в межах навчальної дисципліни «Теорія і практика викладання» (Мальмський університет, перший курс навчання), студентам пропонується висловити власну думку, точку зору з даної теми, можливі варіанти виконання основних положень нормативних документів, що регламентують діяльність загальноосвітньої обов'язкової школи, проаналізувати наслідки урядових реформ у сфері освіти. Засобами обговорення таких та подібних питань орієнтаційні семінари допомагають підготувати майбутніх педагогів до активного й продуктивного вивчення нового матеріалу, його окремого аспекту чи проблеми.

Системні семінари проводяться для більш глибокого знайомства з різноманітними проблемами, до яких тема, що вивчається, має безпосереднє чи опосередковане відношення. Наприклад, розділ «Система оцінювання» (навчальна дисципліна «Теорія і практика викладання» (Мальмський університет, другий курс навчання) розглядається виключно в межах системних семінарів з наступних тем:

- «Співвідносність змісту навчання з поняттям «власна думка людини про знання»;



- «Сучасна система оцінювання знань: об'єктивний та суб'єктивний аспекти»;
- «Відповідальність батьків на навчальні успіхи їхніх дітей»;
- «Особистість вчителя та ставлення батьків до навчання» тощо.

Системні семінари розширюють межі знань студентів, не дозволяють обмежено, ізольовано від інших нагальних питань сприймати навчальну тему, допомагають виявити причинно-наслідкові зв'язки між соціальними й педагогічними явищами, викликають інтерес до вивчення різних аспектів суспільно-економічного й культурного життя.

Разом із тим у системі підготовки вчителів у шведських університетах надзвичайно широко використовується самостійна робота студентів. Так, підготовка студентів до лекційних та семінарських занять передбачає наступні види їх самостійної пізнавальної діяльності:

- вивчення рекомендованої літератури, опрацювання (читання, аналіз, конспектування) першоджерел, оригінальних видань, статей та монографій сучасних дослідників;
- виконання письмових завдань за змістом прочитаних першоджерел (як правило, перевага надається написанню есе);
- підготовка до усної презентації виконаних завдань [213].

Особливе місце відводиться роботі у групах. Кожний викладач працює з підгрупою студентів чисельністю 6-7 осіб [175]. За результатами інтерв'ю, проведених з викладачами Мальського Незалежного університету, було виявлено, що шведські науковці-викладачі вищої школи оцінюють зазначену вище форму роботи як найбільш сприятливу для розвитку в студентів уміння у взаємодії з іншими здійснювати власну навчальну діяльність, співпрацювати зі своїми колегами на демократичних засадах, швидко реагувати у процесі спілкування, брати на себе відповідальність і спрямовувати дії на досягнення конкретної мети та одержувати громадську підтримку, ділитися культурним досвідом та розвивати інтеркультурне мислення [69, с.11].

Як приклад, наведемо результати спостережень організації та здійснення фрагментів навчально-пізнавальної діяльності студентів на семінарських заняттях у Мальмському університеті: викладач дає завдання «Опрацювати певні розділи підручника з предмету». Це завдання передбачає, що студенти мають прочитати текст запропонованого розділу, відповісти на запитання за його змістом, які вміщено в підручнику, зробити власний аналіз прочитаного й підготувати матеріал, який планується вивчати з метою проведення спільно з викладачем майбутньої лекції чи практичного заняття.

Іншим варіантом організації пізнавальної діяльності студентів є їх робота в групах. Такий розподіл на групи здійснює сам викладач, даючи кожній групі окреме завдання щодо опрацювання певної частини навчального матеріалу. Кожна група студентів вивчає свою частину матеріалу у зручній для неї спосіб в аудиторії та поза її межами (при цьому студенти можуть вийти навіть в коридор під час аудиторних занять) [213].

Метою такого виду роботи є не лише вивчення змісту запропонованого розділу підручника, але й його презентація у доступній для інших студентів формі. Після виконання завдання щодо самостійного опрацювання навчального матеріалу в групах, студенти повертаються в аудиторію, де й здійснюється зазначена презентація. Таким чином, майбутні фахівці одночасно перебувають у ролі вчителя й учня. При цьому сам викладач скеровує і коригує їхню діяльність, уточнює деякі аспекти навчальної теми.

Окремим видом самостійної роботи студентів є позааудиторна пізнавальна діяльність. Так, вбачаючи своїм завданням енциклопедичну підготовку майбутніх учителів, педагоги Мальмського університету, що викладають гуманітарні дисципліни (історію, англійську, німецьку, французьку, шведську мови) формують у майбутніх вчителів вміння та навички журналістського спрямування (написання статті в газету, оформлення заголовків, підбір фотоматеріалів, проведення інтерв'ю тощо). Після загального огляду навчального матеріалу в групі, кожний зі студентів отримує завдання-дослідження і працює як в індивідуально, так і в межах підгрупи (3-4 особи)

[238]. Деякі студенти беруть інтерв'ю, інші працюють в муніципальній або шкільній бібліотеці. Одним із завдань передбачається самостійне створення пропозицій щодо розв'язання поставленої проблеми, або підготовка проектів за допомогою комп'ютера. Наприкінці кожного заняття студенти заповнюють щоденник спостереження. Вони мають написати, що робили протягом заняття, які знання отримали, чому навчилися, на які моменти їм слід звернути увагу тощо. (Детальніше роботу зі щоденниками спостережень як методу моніторингу педагогічної підготовки буде розглянуто далі.)

Як переконує зазначене вище, самостійна робота студентів у практиці педагогічної підготовки майбутніх вчителів у шведських університетах перестала бути звичайною формою організації навчання. Активно використана в межах інших форм (лекції, семінарські заняття), вона набула характеристик методу навчання, перетворившись фактично в один зі способів фахової підготовки.

На підставі порівняльного аналізу особливостей організації та здійснення самостійної роботи студентів у Лундському та Мальмському університетах визначено положення, що лежать в основі її організації в зазначених навчальних закладах:

- індивідуальну роботу слід розцінювати як найбільш ефективну форму фахової підготовки, а тому лекційна форма занять має зменшуватися до необхідного мінімуму;
- провідною в організації та здійсненні самостійної роботи студентів є особистість педагога, який виконує функцію наставника, керівника, провідника;
- організації самостійної пізнавальної діяльності студентів має передувати робота викладача щодо створення стійкої позитивної мотивації студентів, зміцнення усвідомлення ними значущості самонавчання й персональної відповідальності за виконання навчальних завдань.

Однак аналіз операційно-процесуального компоненту педагогічної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах Швеції виявив широкий спектр використання інших методів навчання, що мають суттєві відмінності від вживаних у вітчизняній системі педагогічної підготовки. Ці відмінності простежуються, перш за все, на теоретичному рівні та мають прояв у належності методів навчання до певної класифікації.

У сучасній педагогіці вищої школи існують різні підходи до класифікації методів навчання. При цілісному підході до цього питання слід відзначити розподіл методів навчання на дві групи – традиційні та нетрадиційні. Незважаючи на те, що більшість традиційних методів навчання стосуються школи взагалі, вони мають місце й у практиці педагогіки вищої школи також. В якості ознаки відмінності традиційних методів навчання використовується ступінь активності студентів, характер їхньої пізнавальної діяльності, психологічні й логічні аспекти тощо. Розрізняють класифікації, в основу яких покладено наступні ознаки:

- джерела передачі та сприймання навчального матеріалу (С. Петровський, Є. Голант, Д. Лордкіпарідзе, М. Верзілін): словесні (вербальні), наочні та практичні;
- логіка передачі та сприймання навчальної інформації (С. Шаповаленко): індуктивні та дедуктивні;
- ступінь керівництва навчальною роботою (П. Підкасистий, Б. Паламарчук, В. Паламарчук): робота під керівництвом педагога, самостійна робота студентів;
- рівень самостійності пізнавальної діяльності студентів (М. Скаткін, І. Лернер): пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, методи проблемного викладу знань, частково-пошукові (евристичні), дослідницькі;

- дидактичні цілі, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання (М.Данилов, Б.Єсіпов): методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок;

Ю. Бабанський виокремлює три великі групи методів навчання, в основу яких покладено:

- а) організацію та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- б) стимулювання і мотивацію навчально-пізнавальної діяльності;
- в) контроль і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності [144, с.131].

Класифікація методів навчання на бінарній основі (методи викладання та методи учіння) була розроблена М. Левіною, М. Махмутовим, М. Ярмаченком, В. Галузинським, М. Євтухом [86, с.313].

Автором своєрідної класифікації методів навчання є І.Харламов: методи усного викладення знань педагогом, методи закріплення навчального матеріалу, методи самостійної роботи, спрямовані на осмислення та засвоєння навчального матеріалу, методи використання знань на практиці, методи перевірки й оцінки знань, умінь і навичок.

Важливою для нашого дослідження є класифікація нетрадиційних методів навчання, якими є «активні» методи.

Є. Литвиненко та В. Рибальський виділяють сім основних методів навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція. В.Ляудіс пропонує виділити серед сучасних активних методів навчання три групи: методи програмованого навчання, методи інтерактивного (комунікативного) навчання, методи проблемного навчання.

Своєрідну класифікацію активних методів навчання пропонує А.Смолкін. Дослідник розрізняє імітаційні та неімітаційні методи навчання.

Розглядаючи активні методи навчання як навчання діяльністю, зазначені вище науковці стверджують, що саме в активній діяльності, спрямованій викладачем, студенти оволодівають необхідними для їхньої майбутньої

діяльності знаннями, вміннями й навичками. В основі активних методів навчання лежить діалогічне спілкування як між викладачем та студентами, так і між самими студентами. Вони спрямовані на залучення майбутніх фахівців до самостійної пізнавальної діяльності, формування інтересу до вирішення будь-яких пізнавальних проблем, створення можливостей для використання студентами отриманих знань.

Як засвідчує аналіз діяльності вищих навчальних закладів Швеції, саме такий підхід до розуміння сутності методів навчання є характерним для практики підготовки педагогічних кадрів. Незважаючи на відмінності у межах термінологічного поля зазначених методів у шведській вищій школі, їх сутність точно відображає орієнтацію на максимальне забезпечення пізнавальної активності майбутніх фахівців.

Сутнісний компонент таких методів навчання майбутніх учителів представлено в таблиці 2.5.

**Таблиця 2.5.**

*Сутнісна характеристика методів педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції*

<b>Група методів навчання</b>	<b>Методи навчання, що входять до зазначеної групи</b>	<b>Призначення методів навчання зазначеної групи</b>
Методи, які використовують з метою подачі змісту навчального матеріалу	Бесіда («відповідь-питання» (дослівний переклад зі шведської, розповідь, лекція, пояснення, ілюстрація, демонстрація, гра, драматизація, дискусія, моделювання та аналіз професійних ситуацій.	Основне призначення методів – організація передачі й засвоєння студентами педагогічних знань, розвиток теоретичного мислення, формування професійних умінь і навичок, та збудження пізнавального інтересу до змісту навчального предмету та професійної мотивації майбутнього вчителя.

## Продовження табл.2.5.

		Супутні завдання методів – розвиток та вдосконалення комунікативних здібностей, формування вмінь взаємодіяти, презентувати свої знання та вміння, активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.
Робочі методи, що використовуються студентами	Робота з навчальною літературою та першоджерелами (попереднє ознайомлення з навчальним матеріалом з теми наступної лекції, анотування, конспектування, підготовка відповідей за планом), виконання творчих (твори з актуальних педагогічних питань, есе) та науково-дослідних (дипломні проекти) робіт.	Основне призначення методів – організація самостійної пізнавальної діяльності студентів, навчання їх способам здобування необхідної навчальної інформації, її обробки та презентації. Супутні завдання методів – допомога в діагностуванні студентом особистої пізнавальної потреби у розширенні й поглибленні знань, формування особистого інтересу до вирішення пізнавальних завдань, здатності презентувати й відстоювати власну точку зору.

Продовження табл.2.5.

<p>Методи інструкції та оцінювання, що використовує викладач.</p>	<p>Консультування, інструктування, бесіда, індивідуальне та фронтальне опитування, тестування, програмований контроль, самоконтроль.</p>	<p>Основне призначення методів - рефлексія вимог, поставлених перед студентами у межах вивчення певної теми чи розділу з метою підтримати учіння індивіда, вдосконалення вже отриманих знань та професійних умінь, перевірка рівня засвоєння студентами знань, сформованості професійних умінь та навичок. Супутні завдання методів - підвищення ступеня пізнавальної активності студентів, створення стійкої позитивної мотивації у навчанні, прийняття викладачем адекватних рівню підготовленості студентів та ступеню складності навчальної теми рішень при постановці цілей і завдань пізнавальної діяльності студентів, доведення до них змісту навчального матеріалу, здійснення студентами коректного аналізу результатів самостійної роботи студентів.</p>
---	--	---

З таблиці видно, що описані вище групи методів навчання найбільшою мірою нагадують вітчизняну класифікацію, в основу якої покладено ступінь



керівництва навчальною роботою (робота під керівництвом педагога та самостійна робота студентів). Однак класифікація, наведена в таблиці, містить дві суттєві відмінності від класифікації методів навчання, розробленої П. Підкасистим, Б. Паламарчуком та В.Паламарчук: по-перше, наявністю в зазначених вище групах як традиційних, так і нетрадиційних методів навчання, які з успіхом використовуються у практиці педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції; по-друге, виділенням в окрему групу методів інструктування та оцінки, що слід розглядати як методи оцінки, контролю й самоконтролю.

Незважаючи на широке використання традиційних методів навчання у практиці підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти Швеції, з точки зору провідних шведських дослідників проблем вищої педагогічної освіти, зокрема таких, як О.Холден (Стокгольмський університет), М.Екхолм (Гетеборгський університет), особлива увага має приділятися використанню методів драматизації, дидактичних та рольових ігор. Як засвідчує аналіз організаційно-педагогічних умов професійної підготовки вчителів у Швеції, відповідно до рекомендацій зазначених вище науковців у Стокгольмському, Гетеборгському, Лундському університетах, Мальмському університеті, гра та метод драматизації використовуються надзвичайно широко [182; 183].

Спостереження за навчальним процесом та інтерв'ю з викладачами цих університетів Анітої Петерссон, Аннікою Ландберг, Унном Гераном, Йеррі Розенквістом, Кейо Ерікссоном, Барбо Анселмссоном, Стефаном Ерлі. Бо Лундалом показало високу оцінку педагогами вищої школи зазначених методів, що полягає у великій мотивуючій силі, самооціночному характері, що дає можливість учасникам самостійно, не звертаючись до викладача за допомогою, розв'язати поставлену перед ним задачу. Викладач виступає лише спостерігачем і наставником.

Драматизація, як одночасно форма творчого мислення та засіб емоціоналізації навчального процесу, використовується в процесі педагогічної підготовки студентів у вигляді драматичної гри, драматизації розповіді,

імпровізованої роботи з пантомімами, постановки п'єс у контексті діяльності студентських тіньових та лялькових театрів.

Отже, у практиці педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції драма виступає не просто як вид мистецтва, а як засіб передачі навчального матеріалу, його закріплення й творчого застосування. Завдяки її широкому використанню велика кількість студентів залучається до колективної спільної роботи, де кожен окремих студент може проявити себе як особистість.

Використовуючи зазначені вище методи, як стверджує О. Холден, кожний викладач будує процес засвоєння змісту педагогічної освіти у формі інтерпретації того, що він хоче досягти. За умови участі у раціонально організованій ігровій чи імітаційній діяльності майбутні педагоги у подальшій професійній роботі будуть використовувати не персоніфіковані інтерпретації суб'єктивного педагогічного досвіду (який може бути помилковим або хибним), а інтерпретації доцільної педагогічної діяльності власне пережитої та обміркованої під керівництвом досвідченого викладача [182, 183].

Разом із тим, аналіз організаційно-методичних засад педагогічної підготовки вчителів засвідчив використання у практиці підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти Швеції методів навчання, які в українській педагогічній науці характеризуються як методи досліджень. Однак, у практиці підготовки шведських учителів ці методи використовуються з метою адекватної оцінки правильності вибору викладачем форм і методів роботи. З цієї точки зору їх слід розглядати як методи моніторингу педагогічної підготовки майбутніх учителів [195].

Сутнісну характеристику таких методів представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

*Сутнісна характеристика методів моніторингу педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції*

<b>Група методів моніторингу</b>	<b>Методи, що входять до зазначеної групи</b>	<b>Призначення методів моніторингу зазначеної групи</b>
Якісні методи	Спостереження, анкетування, інтерв'ювання	Поетапне (покрокове) оцінювання ефективності діяльності викладача в межах стимулююче-мотиваційного, операційно-діяльнісного та контроль-оціночного компонентів навчального процесу; фіксування та ідентифікація виниклих у процесі викладання проблем на кожному етапі навчання, перевірка засобів їх вирішення.
Технічні методи	Ведення щоденника спостережень викладачем	Збирання інформації щодо динаміки якісних та кількісних змін, що відбуваються в межах педагогічної підготовки студентів, фіксація результативності обраних викладачем методів та засобів навчання, констатація методичних здобутків та помилок, аналіз ефективності власної педагогічної діяльності викладача.
	Ведення щоденника спостережень студентом	Відслідковування та аналіз студентами власних навчальних здобутків, формування та розвиток вміння аналізувати власну пізнавальну діяльність, виправляти свої помилки, виробляти оптимальний темп навчальної діяльності; акцентування власної уваги на складних темах змісту навчальних предметів.

Наведені в таблиці методи моніторингу педагогічної підготовки майбутніх учителів мають певні особливості, що відображають специфіку їх використання у системі вищої педагогічної освіти. Так, у процесі використання анкетування як методу перевірки засвоєння навчального матеріалу, викладачам вищої школи пропонується дотримуватися таких методичних рекомендацій:

- 1) Укладати анкети у такий спосіб, який би забезпечував мульти-вибір для студентів у формулюванні відповідей на поставлені запитання (тобто кожний студент має не лише продемонструвати рівень знань з певного предмету, але й висловити свою суб'єктивну думку про доцільність або ефективність запропонованих викладачем форм роботи щодо опанування змістом навчального матеріалу або запропонувати свій підхід до викладення певних тем навчального курсу.
- 2) Чітке та зрозуміле формулювання питань, їх розумна кількість.
- 3) Присутність викладача серед студентів під час анкетування з метою надання їм допомоги щодо роз'яснення сутності питань анкети та здійснення контролю.

Таким чином, зазначені вище методи моніторингу покликані покращувати процес педагогічної підготовки майбутніх учителів. Засобами їх використання побіжно вирішуються питання розвитку бажання студентів оволодівати знаннями, вміннями й навичками; надання майбутнім учителям можливості самостійно занурюватися у зміст навчального предмету; формування інтересу до пошукової діяльності.

Використання методів навчання й методів його моніторингу в комплексі дає можливість вирішити наступні нагальні питання педагогічної підготовки:

- забезпечити варіативність способів опанування студентами змістом фахової підготовки на основі максимального врахування багатоманітності індивідуальних психологічних особливостей кожного студента;

- формувати й розвивати у подальшому незалежне мислення, важливими складниками якого є здатність самостійно приймати рішення, робити висновки та узагальнення в межах опанованого навчального матеріалу, інтегрувати його з суміжними науками;
- озброювати майбутніх педагогів ефективними прийомами професійної діяльності.

Результати навчальної діяльності студентів, рівень сформованості їхніх педагогічних умінь та навичок оцінюють, як правило, за трьох-бальною шкалою:

- Vål Godkänd (зараховано з відзнакою);
- Godkänd (зараховано);
- Underkänd (незараховано).

Загальна оцінка навчальних досягнень є комплексною та містить у собі не лише кількісне вираження успішності студента з теоретичної підготовки, але й оцінку якості та рівня його практичної діяльності у партнерській школі. Тому участь в оцінюванні навчальних здобутків кожного студента як майбутнього вчителя беруть викладачі університету, та вчителі партнерських шкіл, що виконують обов'язки постійних наставників, які надають допомогу студентам-практикантам, спостерігають за їхньою діяльністю та коригують її за необхідності.

У зв'язку з виключною важливістю педагогічної практики як складової фахової підготовки майбутніх учителів, особливості її організації та здійснення буде розглянуто у п.п.3.1.

## Висновки до розділу II

Аналіз змісту педагогічної підготовки вчителів дав підстави для висновку, що окремо взятої теоретичної дисципліни «Педагогіка» не існує. Педагогічні знання викладаються в контексті навчальної дисципліни «Теоретична й практична підготовка» («Теорія і практика викладання») в інтеграції з філософськими, антропологічними, психологічними знаннями, методикою викладання предметів спеціальності; складовою частиною професійної підготовки педагогічних кадрів є практика, що входить до змісту курсу «Теоретична й практична підготовка» («Теорія і практика викладання»). Оцінка за неї є складовою загальної оцінки, отриманої студентом за зазначений курс протягом кожного року навчання в університеті. На відміну від складеного в українських університетах «вертикального» розподілу навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін (наприклад, на першому курсі викладається «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Загальна психологія»; на другому – «Теорія виховання», «Теорія навчання», «Історія педагогіки», «Вікова психологія»; на третьому – «Основи школознавства» («Менеджмент в освіті»), «Педагогічна психологія» тощо) у шведській системі підготовки вчителів цей матеріал розподіляється «горизонтально». Відповідно до зазначеного розподілу основні розділи педагогічної науки викладаються на кожному курсі з поправкою на вікову категорію учнів.

Кожний навчальний заклад, що здійснює професійно-педагогічну підготовку формує зміст теоретичного компоненту педагогічної підготовки на власний розсуд, що призвело до значної кількості варіативних курсів та відмінностей у теоретико-педагогічних положеннях, обов'язкових для засвоєння майбутніми вчителями

Суттєвими рисами оновленої програми педагогічної підготовки в системі вищої освіти Швеції є її варіативність, зумовлена децентралізованою системою управління вищою освітою, та елективність, яка стала можливою завдяки

реалізації блоково-модульного підходу до побудови змісту педагогічної освіти. Такі структурно-організаційні особливості забезпечують індивідуалізацію та диференціацію професійної підготовки вчителів, дозволяючи задовольнити потребу середніх шкіл у фахівцях, які мають широкий спектр спеціалізацій. Одним з вагомих напрямів модернізації професійно-педагогічної освіти є розвиток її дослідницького потенціалу завдяки організації науково-орієнтованого навчання та створенню умов для проведення наукових досліджень, до участі в яких залучаються викладачі, студенти та вчителі партнерських шкіл.

Структурно-організаційні особливості підготовки педагогічних кадрів у Швеції тісно пов'язані із змістово-процесуальними, до яких належать: зумовленість вибору змісту освіти потребами суспільства, специфікою майбутньої діяльності педагога та колом його професійних обов'язків, тобто здійснення зазначеного відбору на засадах прагматизму; гармонійне поєднання науково-теоретичної та практичної підготовки; модернізація та вдосконалення змісту фахової підготовки вчителів на принципах науковості й відповідності новітнім досягненням науки; інтеграція прикладних дисциплін з дидактикою, різногалузевих знань (педагогічних, психологічних, філософських).

Шведські університети, на відміну від вітчизняних вищих навчальних закладів освіти, надають перевагу самостійній пізнавальній діяльності студентів як формі організації навчання, що виступає вагомим засобом якості педагогічної підготовки.

## РОЗДІЛ III.

### ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ

#### *3.1. Практичний компонент педагогічної підготовки вчителів Швеції*

Педагогічна практика є складовою педагогічної підготовки майбутніх вчителів, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки з їх практичною діяльністю. Сприяючи формуванню творчого ставлення до педагогічної діяльності, вона визначає міру професійної придатності, рівень педагогічної спрямованості. Під час педагогічної практики майбутні фахівці набувають таких професійних умінь, як визначення мети і завдань навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, вивчення особистості дитини, можливостей її розвитку в колективі, планування педагогічної діяльності, використання різних форм і методів організації навчально-виховного процесу, їх аналіз та корекція тощо.

Основними завданнями практичної підготовки вчителя-професіонала є наступні:

1. Виховання інтересу до професії вчителя.
2. Закріплення та поглиблення педагогічних та спеціальних знань у процесі їх використання при вирішенні конкретних завдань навчання та виховання.
3. Формування професійних умінь та навичок (соціально-перцептивних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних, комунікативних, прогностичних тощо).
4. Ознайомлення зі станом навчально-виховної роботи загальноосвітніх закладів, передовим педагогічним досвідом.
5. Формування творчого підходу до педагогічної діяльності.
6. Виховання професійно значущих якостей особистості вчителя - педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму вчителя у процесі вирішення реально поставлених перед педагогами завдань [139, с.86; 140, с.34].



Вітчизняними науковцями практична підготовка майбутніх педагогів розглядається як надійна основа для швидкої адаптації фахівців до конкретних умов педагогічної діяльності, оскільки вона є мікроаналогом професійної діяльності вчителя.

Досліджуючи зміст й особливості організації та здійснення практичної складової професійної підготовки майбутніх вчителів в університетах Швеції, ми дійшли висновку, що саме педагогічна практика, розвиває творчу активність майбутніх педагогів, формує професійні вміння та навички, виховує професійні якості - любов до дітей, гуманізм, педагогічну проникливість, уміння користуватися голосом, засобами вербального та невербального самовираження, розвиває інтерес до педагогічної професії, формує індивідуальний стиль діяльності. Цьому сприяє її зміст та структура.

Нашим завданням було дослідити процес реалізації завдань професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Швеції у процесі організації та здійснення педагогічної практики, простежити динаміку розвитку професійно-педагогічної спрямованості й педагогічних здібностей студентів педагогічних спеціальностей. У формулюванні цього завдання ми виходили з положення, обґрунтованого вітчизняними дослідниками-педагогами про професійно-педагогічну спрямованість і педагогічні здібності як найбільш важливі професійно значущі якості особистості педагога [17, с. 8; 140, с. 34]. Педагогічна спрямованість у вітчизняних наукових джерелах визначається центральною властивістю особистості вчителя, головною ознакою його професійної придатності й розглядається як особлива спрямованість мислення, активність і цілеспрямованість особистості, її задоволеність професією вчителя [там само].

Разом із тим значущими для нашого дослідження були теоретичні положення шведських науковців, у яких обґрунтовано механізми організації та здійснення педагогічної практики студентів в університетах. Аналіз наукових праць (зокрема: Drakenberg M. «The Professional Development of Teachers in Sweden»; Bergem T., Bjorkqvist O., Hansen S.-E., Carlgren I., Hauge T. «Research

on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective view»; Bruning B., Martens E., Selander S.-A. «Filosofididaktik (Didactics of Philosophy)»; Carlgren I. «Pedagogy and Teachers' Work»; GranB. «Research and Innovation in Swedish Teacher Training» та ін.) засвідчив, що вони вважають педагогічну практику критерієм істинності педагогічної теорії. Однак взаємозв'язок між педагогічною теорією і практикою шведські дослідники розглядають як проблематичний, такий, що містить у собі суттєві професійні протиріччя, до яких належать наступні:

1. «Практичний шок», який виникає у вчителів-початківців унаслідок невідповідності змісту теоретичної підготовки та практичної діяльності вчителів. Йдеться про те, що в ході теоретичної підготовки студенти отримують знання на «ідеальному рівні», не переобтяженому численними соціальними зв'язками та взаємообумовленостями. Тому практика, яку проходять студенти в закладах освіти, в умовах її детермінованості соціально-економічними, культурними, етичними та особистісними чинниками, призводить до виникнення у майбутніх педагогів відчуття збентеження, нерозуміння, безпорадності у вирішенні численних стратегічних, тактичних та ситуативних професійних завдань.

2. Протиріччя між необхідністю популяризації новаторського педагогічного досвіду та практичним упровадженням його результатів у масову педагогічну практику з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу та небажанням значної частини вчителів його приймати й використовувати.

3. Протиріччя між вимогами новітніх реформ у галузі освіти та стереотипним мисленням і діяльністю більшості вчителів (у шведській літературі це протиріччя використовується як суперечність «думати – діяти»).

Зазначені вище протиріччя обумовлюють розгляд проблеми співвідносності між практичною та теоретичною складовими професійної підготовкою як співвідносності між намірами й реальністю [163]. Такий спосіб співвідношення зв'язку між теорією і практикою підготовки вчителів

передбачає відносини, в яких практика розглядається як прикладна теорія. Разом із тим використання на практиці теоретико-педагогічних положень обумовлюється не тільки теоретичною підготовкою майбутніх вчителів, але й умовами функціонування школи та особистими амбіціями й намірами майбутніх педагогів.

Тому при організації та проведенні педагогічних практик в університетах Швеції враховується єдність соціального та педагогічного вимірів діяльності вчителя.

Соціальний вимір регламентує відповідальність педагога перед суспільством за виховання кожної конкретно взятої дитини, виконання першочергово завдання вчителя – здійснення турботи про учнів.

Педагогічний вимір регламентує дидактичну діяльність педагога, у межах якої відбувається реалізація цілей освіти. Отже, організація практичної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням зазначених вище вимірів обумовлює її значущість як вагомого чинника формування фахівця для освіти.

Порівняльний аналіз змісту й форм практичної підготовки вчителів у Лундському, Уппсальському, Крістіанстадському університетах, Незалежному університеті Мальме дав змогу сформулювати її провідну ідею: педагогічна практика має забезпечувати зворотній зв'язок, у межах якого вчителі шкіл-баз практик не лише створюють умови для адаптації студентів та формування їх професійних умінь та навичок, але й забезпечують широкий спектр видів діяльності майбутніх педагогів (від виготовлення наочності та проведення консультацій з учнями - до надання соціальної підтримки батькам, сім'ям та здійснення серед них культурно-просвітницької роботи) [186].

Розкриваючи роль і значення практичної підготовки майбутніх педагогів, О. Холмберг, декан Школи освіти (м. Мальме) стверджує, що соціально-дидактичний зв'язок педагогічної теорії та практики є дихотомічним та в загальних рисах відображає зв'язок між цивілізацією (педагогічною підготовкою учителів) і природою (школа). Дослідник зазначає: «... І природа колись була дикою і небезпечною. Однак, людина, пізнавши її закони й

навчившись користуватися ними, перетворила природу на середовище мешкання» [187]. Проводячи подібну аналогію з педагогічною теорією та практикою, О. Холмберг стверджує, що професійно-педагогічна освіта повинна бути нормативною до певної міри, оскільки гарно засвоєні теоретичні положення без їх адаптації до педагогічної практики ще не забезпечують успіху професійної діяльності вчителя.

Тому на педагогічну практику покладаються ключові завдання у підготовці педагогів. Реалізації цих завдань, на думку шведських вчених, має допомогти сама громадськість, яка має бути зацікавлена в якісній підготовці майбутніх учителів.

У зв'язку з зазначеною вимогою та її постійним лобіюванням шведськими науковцями та викладачами вищої навчальних закладів з підготовки вчителів, з ходом та результатами педагогічних практик обізнані не лише викладачі університетів та директори шкіл, але й представники муніципалітетів як громадських органів, що забезпечують необхідні матеріальні умови та створюють стійку матеріальну мотивацію для педагогічних колективів шкіл в організації педагогічної практики студентів у їхніх навчальних закладах.

У Швеції широко розповсюджена практика створення та успішного функціонування фондів, які сприяють співпраці муніципалітетів з навчальними закладами, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів та надають бази для організації та здійснення фахових практик. Ці фонди містять у собі державні кошти й передаються безпосередньо місцевим органам влади, які, у свою чергу, розподіляють їх відповідно до потреб університетів та навчальних закладів (фінансування магістерських програм, виділення фінансів на підвищення кваліфікації вчителів, оплату праці вчителів-наставників практики тощо).

Завдяки такій плідній співпраці, як стверджує О. Холмберг, навчальні заклади, що здійснюють педагогічну підготовку (університети та партнерські школи) забезпечують собі лідерство у публічних дебатах щодо найважливіших політичних питань: освіта, управління школою, результати сучасних інновацій,

розвиток навчальних закладів [188]. Таким чином, практична підготовка майбутніх вчителів у Швеції перетворилась у вагому суспільну справу, до якої активно залучається громадськість.

Аналіз сутності й особливостей організації практичної підготовки вчителів у шведських вищих навчальних закладах засвідчив наявність її своєрідної концепції, що реалізується через наступні положення:

1. Школи, в яких майбутні педагоги проходять практику не повинні виконувати роль тренувального поля для випробовування яскравих теоретичних ідей, що виникли під час теоретичної педагогічної підготовки. Вони мають розглядатися як база досліджень сутності й змісту, форм та методів практичної діяльності вчителя в усіх соціально-культурних зв'язках, база поглиблення й розширення теоретичних знань, удосконалення професійних умінь та навичок.

2. Організація педагогічної практики має базуватися на фундаментальних ідеях покоління досвідчених педагогів, які вже створили класичні моделі підготовки майбутніх учителів. Накопичений національний досвід і традиції у системі підготовки учителів є дорогим внеском у практичну педагогічну освіту. Тому слід турбуватися про збереження традиційного підходу в організації практичної діяльності майбутніх вчителів, що реалізується через першочергове формування й розвиток вмінь використовувати усталені, традиційні методи й засоби навчання й виховання, а вже потім на підставі їх достатньої сформованості навчати студентів новітнім педагогічним технологіям.

3. Майбутні вчителі мають бути підготовлені до вирішення педагогічних ситуацій в умовах професійної діяльності в різних освітніх закладах за різних умов організації навчально-виховного процесу. Тому в шведських університетах відсутня практика використання традиційних баз практики або зразкових шкіл. Вищі навчальні заклади співпрацюють з різними школами, окрім того студенти, що вже проходять практику у певній школі, мають право відвідувати інші школи, інші навчальні заклади. Метою такого підходу є

забезпечення широких можливостей випускникам для їх подальшого працевлаштування в закладах освіти.

4. Оскільки кожна школа, що приймає студентів на практику, несе відповідальність за їх практичну підготовку, навчальний заклад не можна розглядати як відокремлений від університету підрозділ. У шведській науково-педагогічній літературі відсутнє поняття «база практики», яке широко використовується у вітчизняних джерелах. Школи, де майбутні педагоги проходять практику називають «партнерськими школами», коло обов'язків педагогічного колективу яких значно відрізняється від тих, що виконують вітчизняні бази практик (загальноосвітні навчально-виховні заклади).

О. Холберг, характеризуючи діяльність студентів протягом педагогічної практики стверджує: «Наші студенти працюють у школі (ми не говоримо «проходять практику»). Вони не мають спеціально призначених керівників, а значить співпрацюють разом з існуючими командами вчителів у наших партнерських школах. Наші студенти не одинокі, разом з ними працюють їх однокурсники. Вони помітні в школі, бо роблять істотний внесок в загальний шкільний процес» [188].

Аналіз діяльності університетів Швеції щодо організації та здійснення практичної підготовки майбутніх вчителів дав змогу стверджувати, що завдяки отриманій у 90-х роках ХХ століття автономії, вищі навчальні заклади самостійно вирішують питання щодо умов забезпечення практичного компоненту професійної підготовки. Йдеться про створення системи педагогічної підготовки, в якій студенти змінюють школу регулярно, щоб мати можливість досліджувати різні аспекти діяльності навчального закладу, соціальні та культурні відносини, складені в них між учасниками навчально-виховного процесу.

Так, у методичних рекомендаціях для студентів Мальмського університету зазначається, зокрема, що в регіоні Сколе (південна частина Швеції, де розміщується Мальмський університет) до процесу підготовки вчителів залучені майже всі ланки загальної освіти: дитячі садки, початкові й

середні школи. При цьому педагогічний штат партнерських шкіл розширюється завдяки колишнім студентам-практикантам [211; 212].

Роль та значення партнерських шкіл у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців розкривається в численних дослідженнях шведських вчених (зокрема: Gran B., Fritzel Ch. «Education in Teacher», Holmberg O. «Partner Schools», Kallos D. «The Study of Pedagogical Processes» та ін.). Науковці вважають, що педагогічна практика студентів на базі партнерської школи дає змогу залучитися до навчально-виховного процесу і поглибити свої знання з практичної педагогіки, долучитися до культури і традицій представників різних націй та національностей, які навчаються та працюють у цій школі, спостерігати й досліджувати особливості організації та здійснення навчального процесу протягом тривалого часу.

Таким чином одним з основних призначень партнерських шкіл є всебічна демонстрація сутності педагогічної діяльності, її особливостей, складності й напруженості, а також здійснення максимально можливої адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Підвищенню позитивної мотивації педагогічних колективів шкіл в організації педагогічної практики студентів університету суттєво сприяє той факт, що практиканти надають навчальним закладам суттєву допомогу, беручи на себе вирішення значної частини поточних організаційних та педагогічних завдань, чим суттєво знижують професійне навантаження працюючих учителів.

Отже, відповідно до зазначеної вище концепції практичної підготовки майбутніх учителів функції студентів-практикантів у партнерській школі є такими:

1. Студенти виступають ресурсом у навчальному процесі: вони не лише працюють на робочому місці вчителів, але й здійснюють індивідуальну роботу з окремими учнями, контролюють організацію самостійної пізнавальної діяльності окремих їх груп з метою підвищення якості навчання, беруть участь у плануванні навчально-виховного процесу, виконують навчальну-

дослідницьку роботу (робота над проектами) відповідно до програми підготовки вчителів.

2. Майбутні педагоги протягом навчальної практики виконують функцію мосту між поколіннями у школі, створюючи особливу морально-психологічну атмосферу спілкування між учнями та їх літніми вчителя.

3. Студенти безпосередньо є провідниками між самою системою підготовки вчителів і університетами. Завдяки роботі студентів у школі, навчальний заклад обізнаний з роботою університету, що дає можливість гнучко реагувати на виникнення проблем чи недоречностей як у теоретичній підготовці практикантів, так й у мотиваційній сфері майбутніх педагогів. Для університетів Швеції є традиційною практикою проведення спільних з партнерськими школами методичних семінарів з питань теоретико-практичної підготовки студентів, розробки спільних освітніх проектів, використання новітніх технологій навчання. Яскравим прикладом цього є спільний проект Незалежного університету й партнерських шкіл м.Мальме під назвою «Дослідження явища неоднорідності та полікультурності в школі».

Однак, незважаючи на наявність спільних для всіх шведських університетів тенденцій в організації практично-педагогічної підготовки майбутніх учителів, існують суттєві відмінності щодо їх завдань, змісту й термінів проведення в різних навчальних закладах. Підстави для такого висновку дав порівнювальний аналіз змісту й особливостей організації різних видів педагогічної практики в університетах Швеції. Так, розбіжності у термінах організації практик показано у таблиці 3.7. (с. 129).



Таблиця 3.7.

*Порівнювальна таблиця терміну педагогічних практик в університетах Швеції*

Назва навчального закладу	Термін педагогічних практик за курсами навчання				
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
Крістіан-штадський університет	Підготовка організаторів дозвілля (1-7 класи) (3 роки навчання)				
	5 тижнів (у групах дітей 6-9 років)	5 тижнів (у групах дітей 6-12 років)	5 тижнів (у групах дітей 10-16 років)		
	Підготовка вчителів середньої школи (4-9 класи) (4,5 років навчання)				
	4 тижні (у молодших класах)	8 тижнів (4 тижні - у молодших класах та 4 тижні – у середніх)		5 тижнів (у вікових групах дітей за вибором)	6 тижнів (у старших класах)
	Підготовка вчителів старшої школи (гімназії) (4,5 – 5 років навчання)				
		4 тижні (у старшій школі)	6 тижнів (у старшій школі)	6 тижнів (у старшій школі)	6 тижнів (у старшій школі)

Продовження табл. 3.7.

Назва навчального закладу	Термін педагогічних практик за курсами навчання				
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
Школа Освіти (Мальмо)	Підготовка вчителів середньої школи (1-7 класи) (3,5 роки навчання)				
	5 тижнів (у молодших класах)	5 тижнів (у молодших класах)	5 тижнів (у середніх класах)	6 тижнів (у середніх класах)	
	Підготовка вчителів середньої школи (4-9 класи) (4,5 років навчання)				
	4 тижні (у 4-5 класах)	6 тижнів (у 4-6 класах)	6 тижнів (у 6-7 класах)	6 тижнів (у 7-8 класах)	5 тижнів (у 8-9 класах)

Розбіжності у термінах педагогічних практик детерміновані специфікою фахової підготовки вчителів за різними спеціальностями й спеціалізаціями, а також відносною автономією університетів у вирішенні внутрішніх питань, у тому числі – й у питаннях організації практичної підготовки. Зміст і форми роботи студентів протягом педагогічної практики розробляються, виходячи з цілей навчального курсу та умов партнерської школи, в якій студенти проходять практику. Ключову роль у цьому процесі відіграє якість взаємодії практикантів з викладачами вищого навчального закладу та вчителями і базових шкіл [211; 212]. Зрозуміло, що в кожному університеті, де наявні певні особливості такої взаємодії, зміст педагогічної практики так само має свої відмінності.

Як приклад, розглянемо програму педагогічної практики, розробленої викладачами Школи Освіти м.Мальме (дослівний переклад програми вміщено в додатку Д). Програму педагогічної практики побудовано у вигляді трьох

таблиць, змістовна наповненість яких є логічно вмотивованою відповідно до завдань практичної підготовки. Зміст кожної з таблиць являє собою з одного боку перелік вимог до практиканта, та з іншого детальний опис його поведінкових проявів як індикаторів наявності в майбутнього вчителя професійних умінь та навичок, які свідчать про рівень педагогічної підготовки.

Перша таблиця відображає змістовий компонент ідентифікації як здатності студента використовувати на практиці набуті теоретичні знання. У першій графі зазначеної таблиці розкрито вимоги до студента-практиканта в контексті реалізації ним педагогічних й методичних знань на кожному з чотирьох рівнів педагогічної підготовки:

- I рівень, що відображає приблизну обізнаність студента з вимогами і змістом педагогічної практики;
- II рівень, для якого характерним є намагання зрозуміти педагогічний досвід через відвідання уроків вчителів-наставників;
- III рівень, що свідчить про усвідомлення студентом-практикантом наявності власної педагогічної теорії та спроможності її сформулювати;
- IV рівень, в межах якого провідною ідеєю діяльності студента-практиканта є використання власного педагогічного досвіду та знання теорії з метою розвитку та вдосконалення педагогічної діяльності.

Наступна графа зазначеної таблиці відображає прояви ідентифікації студентом в межах практичної, теоретичної та етичної бази, відповідно до яких змістово-процесуальний компонент ідентифікації розкривається у трьох підграфах: здатність студента використовувати елементи будь-якого особистого досвіду (практична база); здатність використовувати систематизований досвід інших педагогів (теоретична база); здатність усвідомлювати персональні цінності та будувати на їх засадах власну педагогічну діяльність (етична база).

Таблиця 2 Програми педагогічної практики Школи освіти м.Мальме має схожу структуру з вже розглянутою нами таблицею 1, однак в ній відсутня графа, в якій розкриваються вимоги до студента-практиканта. Зазначена таблиця, що відображає змістовий компонент умінь студентів-практикантів

приймати дидактично адекватні рішення, містить у собі чотири графи, у першій з яких відображено назву й характеристики чотирьох рівнів педагогічної підготовки в контексті знання дидактики та сформованості дидактичних умінь та навичок:

- I рівень, що характеризується приблизною обізнаністю студента-практиканта з основами дидактики та наявністю спроб використовувати на практиці свої знання;
- II рівень, основними характеристиками якого є здійснення багаторазової перевірки правильності власної професійної діяльності й обговорення різних варіантів вибору методів та прийомів навчання дітей;
- III рівень, для якого характерною є здатність диференціювати й аналізувати принципи роботи інших педагогів (інших студентів або наставників практикантів з партнерської школи);
- IV рівень, що виявляється через активну участь студента-практиканта в організації та здійсненні педагогічного процесу в партнерській школі, через здійснення студентами-практикантами спостереження, аналізу, узагальнення й систематизації власного та чужого педагогічного досвіду, висловлення власної думки щодо обговорюваних питань під час зборів педагогічного колективу тощо.

Індикатори наявності в практиканта вміння приймати дидактично правильні рішення розподілені в таблиці за ознакою технологічності, когнітивності та прогностичності на три графи:

- вміння володіти, використовувати й поглиблювати знання предмету викладання (технологічність);
- вміння ставити перед учнями адекватні цілі й завдання, розвивати їхні вміння вчитися (когнітивність);
- вміння планувати діяльність, створювати умови для успішного навчання дітей, застосовуючи знання змісту навчального процесу, методів та форм організації навчання (прогностичність).

Зміст кожної з зазначених вище граф розкриває особливості діяльнісних проявів поведінки студента-практиканта на кожному з етапів його педагогічної підготовки.

Таблиця 3 Програми педагогічної практики Школи освіти м.Мальме за структурою повторює розглянуту нами таблицею 2, однак відрізняється від неї змістовим наповненням. У зазначеній таблиці розкривається сутність індикаторів наявності в студента-практиканта комунікативних умінь та вмінь здійснювати демократичне керівництво. Разом із тим, маючи однакову побудову, таблиця 3 відрізняється змістовим наповненням першої граfi, де за логікою мав би міститися короткий опис сутності рівнів підготовленості до педагогічної діяльності в контексті організації та здійснення ефективної комунікації з дітьми в межах професійної діяльності. Однак автори програми обмежилися лише констатацією наявності цих рівнів без пояснення їх сутності.

Індикатори наявності в студента-практиканта здатності до ефективної комунікації розподілено на три граfi:

- наявність та прояв вміння лідирувати й педагогічно впливати;
- наявність та прояв уміння діяти у відповідності з фундаментальними цінностями і врегульовувати конфлікти;
- наявність вміння спілкуватися та співпрацювати.

Як і в попередній таблиці, зміст кожної з зазначених вище граф розкриває особливості діяльнісних проявів поведінки студента-практиканта на кожному з етапів його педагогічної підготовки.

Таким чином, зазначені вище таблиці у своїй сукупності являють систему індикаторів, що відображають перехід студентів-практикантів на вищий рівень професійної діяльності відповідно до обґрунтованих шведськими науковцями трьох ключових для професійної діяльності груп умінь: ідентифікації, доцільності та комунікації.

Як стверджують укладачі програми (Дж. Албін, О. Андерсон, К. Елфверсон, Л. Хокансон, А. Крафт, Л. Рінгдал, А. Олсон), практична

підготовка майбутніх учителів зорієнтована на озброєння студентів трьома найбільш значущими для професійної діяльності вміннями:

- використовувати на практиці отримані теоретичні знання (науковцями Мальмського університету це вміння у програмі практики назване ідентифікацією);
- приймати дидактично правильні рішення (доцільність);
- здійснювати демократичне керування, виявляти лідерські якості (комунікація).

Зазначені вище вміння формуються поступово, протягом послідовного проходження студентами запропонованих університетом видів практики. Виконання завдань, що пропонуються студентам протягом кожної практики мають чітку тенденцію до постійного ускладнення, розширення обов'язків, поглиблення змісту фахової підготовки.

Динаміка якісних змін у процесі практичної підготовки окреслена викладачами Мальмського університету як поетапний перехід від майбутнього вчителя–початківця до майбутнього вчителя–професіонала. Індикаторами кожного з чотирьох етапів такого переходу є елементи педагогічної діяльності студента-практиканта, прояви поведінки та професійні судження, які він демонструє протягом педагогічної практики. Комплекс таких індикаторів представлено в таблиці 3.8 (с. 135).

Перехід від орієнтаційного рівня («майбутній вчитель-початківець») до професійного рівня («майбутній вчитель-професіонал») відбувається поступово під час виконання запропонованих програмою практики завдань, що обумовлюються цілями різних видів практики.

Узагальнений аналіз програм педагогічної практики для студентів різних спеціальностей Стокгольмського університету й Школи Освіти м. Мальмо уможливив класифікацію видів робіт, що виконуються студентами в контексті організації й здійснення практичного компоненту професійної підготовки, відповідно до зазначених у таблиці рівнів [189].

Таблиця 3.8.

## Індикатори фахової підготовленості студентів-практикантів

Ідентифікація	Доцільність	Комунікація
<i>Орієнтаційний рівень</i>		
<p>Усвідомлення власної значущості як майбутнього педагога, застосування набутих педагогічних знань за зразком, наявність уявлень про власні особистісні цінності та їх вплив на формування власної педагогічної позиції.</p>	<p>Вияв обізнаності в основах педагогічної діяльності та бажання поглиблювати знання предмету, демонстрація здатності самостійно працювати над власним удосконаленням; усвідомлення цілей та завдань педагогічної діяльності, дотримання вимог нормативних документів та інструкцій протягом практики; вихористання елементів власного досвіду у професійній діяльності.</p>	<p>Демонстрація спроб проявляти лідерство, відкритість до учнів, готовність вести з ними діалог; виявлення щирої зацікавленості у задоволенні дитячих потреб та вивченні інтересів учнів.</p>
<i>Початковий рівень</i>		
<p>Презентація власних думок щодо покращення якості педагогічної діяльності, прояв активного інтересу до педагогічної діяльності досвідчених вчителів, спроможність виявити зв'язок та залежність між особистісними та педагогічними цінностями.</p>	<p>Демонстрація орієнтації на співпрацю з учнями, вміння адаптувати навчальний матеріал до рівня підготовленості дитячої аудиторії; демонстрація вміння інтерпретувати цілі й завдання базових документів і пов'язувати їх з власною діяльністю; вияв спроб використання доцільних критеріїв оцінки пізнавальних здобутків учнів; епізодичне використання якісних методів для оцінювання відповідей учнів; презентація різномунітних форм роботи з учнями; показ уміння оцінки медіазасобів навчання (включаючи інформаційні та комунікативні технології).</p>	<p>Прояв лідерських здібностей у щоденних контактах з дітьми, демонстрація вміння діагностувати проблеми у навчанні в конкретного учня; організація та здійснення контакту з дітьми на продуктивній основі; вияв психологічної проникливості у вирішенні дитячих проблем; усвідомлення необхідності індивідуального підходу до кожного учня; наявність намагань бути взірцем для учнів.</p>

Продовження табл. 2.8.

Ідентифікація	Доцільність	Комунікація
<i>Технологічний рівень</i>		
<p>Здатність самостійно формулювати цілі й завдання педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності власної методики викладання та демонстрація спроб вироблення власного стилю викладання, здатність пояснити систему поведінки педагога-наставника, аналізувати обрані методи й засоби навчання; демонстрація розвиненого педагогічного мовлення, наявність критичного ставлення до власної педагогічної діяльності.</p>	<p>Демонстрація міцних знань предмету викладання, здійснення вибору навчального матеріалу та методів навчання в залежності від умінь та потреб учнів; прояв ентузіазму та активності в спілкуванні з учнями, колегами; орієнтація у змісті нормативних документів та побудова власної діяльності у суворій відповідності до їх вимог; самостійне планування, здійснення та корегування власної педагогічної діяльності; презентація вміння гнучко ставитися до вирішення проблем навчання в контексті гендерної та етнічної політики держави.</p>	<p>Виявлення власного лідерського стилю; демонстрація володіння добре спланованою організацією власної педагогічної діяльності; наявність гнучкого реагування на події, що відбуваються в дитячому середовищі; здійснення такої взаємодії з батьками учнів, за якої вони беруть на себе відповідальність за навчання своїх дітей; активна участь у співпраці з учителями партнерської школи; демонстрація умінь працювати в полікультурному середовищі у демократичний спосіб.</p>



Продовження табл. 3.8.

Ідентифікація	Доцільність	Комунікація
<i>Професійний рівень</i>		
Здатність самостійно визначати тактичні, стратегічні та ситуативні завдання педагогічної діяльності, демонстрація свідомого вибору певної педагогічної стратегії, позиціонування себе як невід'ємної складової єдиного педагогічного процесу, демонстрація раціонального педагогічного мислення та свідомих пошуків найбільш раціональних прийомів діяльності, здатності працювати в команді.	Демонстрація вмінь самостійно відбирати зміст навчального матеріалу, форми та методи навчання; грамотно користуватися теоретичними знаннями; активна участь у діяльності педагогічного колективу партнерської школи; прояв щирості у процесі оцінювання знань учнів; використання засобів оцінювання як інструменту мотивації учнів; демонстрація готовності надати допомогу колезі по роботі.	Виявлення зацікавленості та потреби в співпраці з учнями, їхніми батьками та колегами; активна життєва позиція на засадах лідерства, наявність довіри з боку учнів, колег та батьків; проведення бесід з учнями, що розкривають базові цінності в межах демократичних принципів суспільства; прояв здатності до розв'язання будь-якої конфліктної ситуації.

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами орієнтаційного рівня підготовки (пропедевтична практика):

1. Ознайомлення з завданнями практики та вимогами, що висуваються програмою до студентів-практикантів.

2. Знайомство з навчально-матеріальною базою школи, основними напрямками її діяльності, специфікою комплектації контингенту учнів у навчальному закладі.

3. Ознайомлення з особливостями організації навчально-виховного процесу в різних класах обов'язкової середньої школи або вищої (старшої) середньої школи (в залежності від спеціальності).

3. Спостереження та аналіз процесу організації дозвілля учнів, роботи гуртків, секцій, дитячих та юнацьких об'єднань в обов'язковій середній чи старшій школі.

4. Виконання нескладних педагогічних доручень вчителів партнерської школи.

5. Ознайомлення з основною шкільною документацією: інструкціями, розпорядженнями, навчальним планом даної школи, річним планом її роботи, класним журналом, його веденням, особовими справами учнів тощо.

6. Ведення щоденника спостережень з описом та аналізом побаченого, написання есе з проблем шкільного навчання на підставі побаченого протягом практики [220].

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами початкового рівня підготовки (навчальна практика):

1. Відвідування уроків педагогів-наставників, спостереження педагогічного процесу в конкретних умовах.

2. Проведення психолого-педагогічних мікродосліджень з вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, діагностування причин неуспішності у навчанні.

3. Здійснення допомоги вчителям партнерської школи в організації та проведенні дозвілля школярів.

4. Самостійна розробка та проведення з учнями та їхніми батьками окремих видів виховної та просвітницької роботи.

5. Розробка під керівництвом вчителів партнерської школи та проведення уроків за фахом.

6. Відвідання та аналіз занять, які проводять інші студенти.

7. Ведення щоденника спостережень з аналізом побаченого та презентацією пропозицій щодо покращення результатів педагогічної діяльності.

8. Визначення теми та завдань дипломної роботи [220].

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами технологічного рівня підготовки (навчальна практика):

1. Самостійне планування власної педагогічної діяльності протягом практики виходячи з її завдань та змісту.

2. Самостійна розробка та проведення занять з фаху в запропонованих вчителями партнерської школи класах (кількість і вимоги до занять узгоджуються з керівником практики та вчителями партнерської школи).

3. Планування та здійснення корекційної роботи з невстигаючими учнями з метою підвищення якості їх пізнавальної діяльності.

4. Аналіз власної педагогічної діяльності, планування заходів її покращення.

5. Здійснення просвітницької роботи з батьками учнів за запропонованими вчителями партнерської школи напрямками.

6. Організація та проведення дозвілля з учнями протягом їх вільного часу в школі (перерви, позаурочний час).

7. Участь у педагогічних нарадах, дискусіях, семінарах, підготовка доповідей чи повідомлень на запропоновані вчителями партнерської школи теми.

8. Написання теоретичної частини дипломної роботи [220].

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами професійного рівня підготовки (професійна практика):

1. Самостійне планування, організація та реалізація діяльності на посаді вчителя середньої обов'язкової або старшої школи.

2. Вивчення і узагальнення системи роботи провідних педагогів партнерської школи, аналіз найбільш ефективних методів та засобів навчання.

3. Самостійна творча розробка та проведення різних типів уроків з використання сучасних методик та технологій навчання.

4. Презентація виготовлених власноруч наочних посібників чи їх моделей.

5. Участь у системі удосконалення професійної майстерності вчителів партнерської школи.

6. Планування та здійснення виховної роботи з учнями в умовах полікультурного шкільного середовища.

7. Застосування різноманітних методів вивчення учнівського колективу, міжособистісних та гендерних відносин.

8. Завершення процесу написання дипломної роботи [220].

Як бачимо, ваговою складовою діяльності студентів-майбутніх учителів, є написання ними дипломної роботи (дисертації). Викладачі шведських університетів розглядають таку наукову роботу практикантів як вагомий внесок у процес підготовки педагогічних кадрів та її удосконалення.

Дисертація, на написання якої відводяться 10 кредит/годин, виконується студентами на базі партнерської школи та використовує дослідницький матеріал, зібраний студентами протягом кількох практик. Саме тому вона має чітко виражену практичну спрямованість. Висновки та рекомендації, окреслені студентами в таких дипломних роботах часто слугують підґрунтям для діяльності викладачів університету та вчителів партнерських шкіл щодо удосконалення форм і методів педагогічної підготовки у ВНЗах, підвищення якості організації, здійснення й результативності її практичного компоненту [211; 212].

Перевірка практичних умінь й навичок, а також оцінювання результатів професійної діяльності студентів на практиці відбувається протягом всього курсу навчання і здійснюється в різних формах: індивідуально та колективно, усно або письмово. Оцінка за практику, як правило, виставляється її керівником на підставі врахування наступних аспектів:

- якість і повнота звітної документації студента;
- рівень володіння діловою мовою та повнота презентації звіту про проходження практики;
- ступінь активності протягом практики, якість та кількість виконаних форм роботи;

- думка викладачів університету та вчителів партнерської школи про навчальні досягнення та професійну позицію кожного студента-практиканта.

Результатом комплексного аналізу зазначених показників є оцінка, яка свідчить про те, що практику «пройдено» або «не пройдено» («зараховано» – «не зараховано») [206].

Таким чином, оцінка, що виставляється студенту за педагогічну практику залежить, у першу чергу, від рівня особистої зацікавленості студента в отриманні високого рейтингу навчальних досягнень та якості виконання поставлених викладачами завдань і є складовою комплексної оцінки з курсу «Практично-педагогічна підготовка».

### ***3.2. Використання позитивного досвіду педагогічної підготовки вчителів у Швеції у вітчизняній системі підготовки вчителів***

У процесі становлення української державності постала необхідність приведення у відповідність до нових умов розвитку суспільства системи освіти в цілому та системи педагогічної освіти зокрема. Одним з основних засобів реформування освіти є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, неперервна освіта педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього та загальнокультурного рівня.

На думку З. Курлянд, нова парадигма сучасної освіти, зокрема педагогічної, створюється на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей, сутність яких полягає в оновленні як вищої професійно-педагогічної освіти так і цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу шляхом вдосконалення, тобто модернізації, модифікації та раціоналізації [10, с.147]. Зазначені вище процеси отримали найбільш широке розповсюдження у країнах Європейського Союзу, що є генератором провідних тенденцій розвитку світового освітнього простору.

На основі аналізу педагогічної літератури ми дійшли висновку, що українська національна педагогічна освіта посідає чинне місце у світовому освітньому просторі. Цьому сприяє розвиток міжнародних контактів вищих навчальних закладів України зі своїми зарубіжними партнерами; участь країни у програмах TEMPUS і TACIS (Транс-європейські програми з навчання й мобільності студентів, вагомою складовою яких є розробка нових навчальних програм з підготовки вчителів). Усе це сприяє не лише збагаченню вітчизняного досвіду, а й поширенню його на міжнародній арені, зміцненню міжнародного авторитету України як держави.

Разом із тим, значна кількість сучасних вчених відзначають суттєве відставання України від країн Європейського Союзу за показниками економічного, соціально-культурного й освітнього розвитку. Так, основними

недоліками процесуального й результативного аспектів сучасної вищої педагогічної освіти ряд науковців вважають:

- нервові та розумові виснаження студентів через безперервну напругу протягом семестру; погіршення стосунків між членами студентського колективу; недостатня кількість часу для самостійної роботи над предметом; дуже високі вимоги до отримання балів з деяких дисциплін; незадоволеність підходом до оцінювання навчальних досягнень та ін. (С. Вітвіцька, К. Попова, Л. Радомська та А. Стадній) [29, 119];

- недостатня сформованість технологічного, творчого рівня мислення студентів, переважання механічного відтворення прочитаного матеріалу з підручників і навчальних посібників; недостатньо сформовані вміння майбутніх учителів вільно використовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань, аналізу нестандартних ситуацій (А. Фасоля) [145];

- недостатній рівень саморегуляції діяльності студентів і мотивації до оволодіння основами майбутньої професійної діяльності, слабкий розвиток їх пізнавальних потреб (А.Алексюк) [5];

- невідповідність студентів до здійснення процесу перевірки та оцінювання усних відповідей та письмових робіт школярів, розгубленість у вирішенні поточних навчальних проблем, неглибоке знання фактичного матеріалу, невміння застосовувати набуті теоретичні знання на практиці (І. Хом'як) [153].

Зазначені вище недоліки сучасної педагогічної підготовки майбутніх учителів унеможливають реалізацію основних положень підходів до педагогічної освіти (особистісно зорієнтованого, гуманістичного, компетентісного), значущість яких визнано на усіх рівнях фахової підготовки.

У площині гуманістичного підходу суб'єктом професійної підготовки є майбутній учитель, вільна й духовно розвинена особистість, якій притаманні потреба в саморозвитку і самовдосконаленні. За таких умов цілі, зміст, форми й методи освіти спрямовуються на особистість майбутнього вчителя, гармонізацію його розвитку в процесі навчання у вищому закладі освіти.

Професійна підготовка педагогів у площині концепції особистісно зорієнтованого навчання (Г. Балл, Є. Барбіна, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн) полягає у:

- спрямованості професійної підготовки на розвиток майбутнього вчителя як неповторної індивідуальності;
- на задоволення його професійних та особистісних потреб;
- неперервному процесі збагачення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку, формуванні здатності до педагогічної діяльності;
- запровадженні інтеграції змісту освіти, міжпредметної й міждисциплінарної диференціації;
- використанні інформативних та комунікативних технологій навчання [17, 21, 47, 63].

Компетентісний підхід розглядається сучасними науковцями у площині формування у вчителя певних компетенцій, що сприяють його швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для самовизначення, саморозвитку, самореалізації [76, с.10-11].

Отже, цілісне осмислення підготовки педагогічних працівників у контексті реалізації особистісно зорієнтовано, гуманістичного й компетентісного підходів є вкрай назрілим, оскільки реформування сучасної системи освіти потребує радикальних змін у навчально-виховному процесі, використанні в інноваційній діяльності вчителя, викладача нових технологій, які б сприяли реалізації інтелектуально-духовного потенціалу учнів, студентів.

Одним з ефективних шляхів оновлення професійної підготовки майбутнього спеціаліста є вдосконалення форм та методів навчання на засадах використання позитивного досвіду провідних країн світу, зокрема Швеції, яка є лідером в освітній галузі.

Як показує здійснений нами аналіз особливостей становлення та розвитку шведської системи вищої педагогічної освіти, реформування та реорганізація освітньої системи зазначеної країни була спрямована на оновлення змісту й



структури професійної підготовки вчителів згідно європейських вимог. Важливим прикладом для України, з нашої точки зору, є те, що зміни в освіті цієї країни відбувалися поступово, не порушуючи історично складені традиції старої системи, а тільки модернізуючи її відповідно до сучасних вимог. У результаті було створено своєрідну високоефективну систему педагогічної підготовки, що увібрала в себе як національні традиції, так і кращі зразки європейської вищої освіти. Саме тому використання досвіду цієї країни у вітчизняній практиці може сприяти підвищенню ефективності системи педагогічної освіти України.

Оскільки принципи та підходи до професійної підготовки майбутніх учителів у Швеції та Україні різні, ми здійснили порівняльний аналіз цих підходів для виявлення їхніх спільних та відмінних рис, а також переваг і недоліків кожної з систем. Результати порівняльного аналізу представлено в таблиці 3.9.

**Таблиця 3.9.**

*Порівняльна таблиця змістового та процесуального компонентів педагогічної підготовки вчителів у системі вищої освіти Швеції та України*

Порівняльний аспект	Назва країни	
	Швеція	Україна
Термін навчання	3 – 5 років	4-5 років
Програма підготовки	Унітарна (індивідуально-диференційована підготовка фахівців різних спеціальностей та спеціалізацій за відсутності факультетів).	Традиційна (поточне навчання групи студентів сталого складу за певною спеціальністю чи спеціалізацією в межах визначеного факультету).

Продовження табл. 3.9.

Порівняльний аспект	Назва країни	
	Швеція	Україна
Парадигма викладання	Вивчення (студентами). Специфіка: підготовка педагога-універсала, який отримує право викладати в школі навчальні предмети різного спрямування. Орієнтація: розвиток умінь, навичок.	Навчання (студентів). Відбувається зміна парадигми - від навчання до вивчення (у формі самостійної роботи). Специфіка: підготовка вчителя за окремою спеціальністю, або поєднаними спеціальностями, дозволеними класифікатором професій (ДК 003-95). Орієнтація: накопичення знань, формування умінь та навичок.
Підхід до формування змісту професійної освіти	Інтегративний, що передбачає поєднання знань з різних галузей науки в межах комплексного навчального предмету.	Предметний, орієнтований на вивчення кожної навчальної дисципліни, окремо констатованої в навчальному плані часом з наявністю дотичних тем у змісті інших навчальних дисциплін.
Підхід до формування змісту теоретичного компоненту педагогічної підготовки	«Горизонтальний» розподіл навчального матеріалу, в межах якого зміст кожного розділу програми поглиблюється та розширюється на кожному курсі навчання.	«Вертикальний» розподіл навчального матеріалу, в межах якого на певних курсах вивчаються чітко визначені психолого-педагогічні дисципліни.

Продовження табл. 3.9.

Порівняльний аспект	Назва країни	
	Швеція	Україна
Підхід до організації педагогічних практик	На кожному курсі навчання. Оцінка за практику на кожному курсі є складовою загальної оцінки курсу «Практично-педагогічна підготовка». Міцний взаємозв'язок ВНЗ та партнерських шкіл, що несуть спільну відповідальність за якість практичної підготовки майбутніх вчителів.	У переважній більшості, починаючи з другого курсу. Оцінка за практику є са-мостійною оцінкою, що входить до переліку форм контролю протягом семестру або навчального року. Частковий, іноді формальний зв'язок ВНЗ з базами практик.
Переважаючі форми навчання	Самостійна робота студентів.	Аудиторна робота студентів (лекційні та семінарські заняття).
Функції викладача	Консультативна, коригуюча.	Інформативна, контролююча.
Методи викладання	Переважно конструктивні.	Переважно інструктивні.

З таблиці видно, що педагогічна підготовка в системі вищої освіти Швеції містить корінні відмінності від усталеної системи підготовки вчителів у вищих навчальних закладах України. Ці відмінності є похідними освітньо-історичних традицій кожної країни та особливостей їх суспільно-культурного укладу. Однак, в умовах інтенсивних євроінтеграційних процесів, активним учасником яких є Україна, використання деяких елементів позитивного досвіду Швеції сприятиме вдосконаленню системи підготовки вчителів на засадах кращих зразків європейської педагогічної освіти.

На нашу думку, в даному контексті особливої уваги заслуговує досвід формування співвідношення теоретичних і практичних курсів навчання; організація педагогічної практики; можливості вибору курсів за бажанням. Також є доцільним використання шведського досвіду щодо розширення можливостей самостійної роботи студентів.

З метою вдосконалення організації та здійснення педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі варто використати досвід шведських університетів щодо інтеграції навчальних дисциплін, яка полягає в принциповій зміні їхньої структури, систематизації їх змісту на іншій логічній системі.

Як свідчить досвід підготовки вчителів у системі вищої освіти Швеції, інтеграція споріднених дисциплін у вищій школі має на меті: оптимальну підготовку фахівців відповідно до потреб і вимог суспільства; забезпечення мобільності випускника на період його професійної діяльності; підвищення дидактичної ефективності процесу навчання. Здійснення зазначеної інтеграції у вітчизняних вищих навчальних закладах можливе за рахунок:

- міжпредметної кореляції;
- комплексного засвоєння навчальних проблем;
- вилучення дублювання певних тем чи розділів у змісті навчальних предметів;
- обмеження кількості навчальних предметів, що вивчаються протягом семестру, навчального року та відповідно форм контролю (заліків, іспитів);
- підвищення економічної ефективності професійної освіти.

Очевидно, що реалізація зазначених заходів з інтеграції навчальних предметів є складовою загальнодержавної політики у сфері вищої освіти в цілому та підготовки педагогічних кадрів зокрема і не може бути досягнена зусиллями виключно педагогічних колективів вищих навчальних закладів. Тому вважаємо за потрібне акцентування уваги на тих аспектах фахової

педагогічної підготовки, які можуть бути видозмінені завдяки активній творчій діяльності викладачів.

Вищий навчальний заклад зобов'язаний дати студенту освіту, яка знаходиться на рівні сучасних досягнень науки, але й відображає тенденції її розвитку. Разом з тим теоретичні знання мають бути максимально наближені до передової практики. Тому педагогічна підготовка вчителя поряд з теоретичним компонентом та розвитком позитивних якостей студента, передбачає озброєння випускників вищих навчальних закладів необхідними професійними вміннями й навичками їх використовувати за умов різних педагогічних ситуацій (практичний компонент). Йдеться про посилення педагогічної спрямованості навчального процесу в педагогічному навчальному закладі, коли аудиторні заняття слугують своєрідним «засобом професійного тренування» майбутніх педагогів.

Аналіз програм педагогічних університетів дозволив зробити висновок про те, що при вивченні методичних та спеціальних предметів, у межах яких має відбуватися формування в майбутніх учителів провідних професійних компетенцій, питання оволодіння студентами педагогічними вміннями окремо не ставиться, основний акцент припадає на оволодіння знаннями. Формування педагогічних вмінь передбачено здійснювати лише в період педагогічної практики. Очевидно, що вона містить у собі найбільш широкий арсенал засобів для формування педагогічних вмінь, їх систематизації та вдосконалення, але деякі елементи цих вмінь можна сформувати й у процесі аудиторного навчання, на що раціонально було б звернути увагу в програмах дисциплін усіх циклів.

У вирішенні питання вдосконалення педагогічної підготовки вчителів у ВНЗ може бути з успіхом використано досвід діяльності шведських університетів. Цей досвід полягає в підсиленні педагогічної спрямованості навчання, коли в його процесі майбутні вчителі виконують по відношенню до своїх товаришів такі елементи педагогічної діяльності, як: взаємоконтроль студентів на аудиторних заняттях; викладання студентам групи навчального

матеріалу протягом аудиторних занять; взаємооцінка презентацій виконаних завдань; проведення спільної з викладачем лекції.

Як засвідчує аналіз діяльності провідних шведських університетів щодо організації та проведення занять педагогічної спрямованості, така робота студентів сприяє формуванню низки значущих для професійної діяльності вмінь, серед яких слід назвати вміння співвідносити матеріал науки, що вивчається, зі змістом програми шкільного курсу; передбачати труднощі, що можуть виникнути в школярів під час засвоєння певних тем навчального матеріалу; здійснювати контроль своїх дій та дій учнів; організовувати різні форми занять з предмету викладання; створювати проблемні ситуації, формулювати пізнавальне протиріччя; зрозуміло, чітко, дохідливо пояснювати навчальний матеріал; обирати методи педагогічного впливу та обґрунтовувати їх вибір (у шведській практиці це вміння дослівно перекладається як «вміння рефлексувати власні знання або досвід професійної діяльності») тощо.

Перераховані вище вміння можуть бути сформовані викладачами не лише фахових, але й загальнонаукових дисциплін такими засобами, як:

- розкриття перед студентами співвідношення між досягненнями сучасної науки та практики і матеріалом, що відбирається для вивчення у школі;
- добору й наведення студентам прикладів і аналогій, які дозволяють пояснити учням складні теми в навчальному матеріалі;
- організації усного та письмового взаємного контролю за пізнавальною діяльністю студентів, коментування та рецензування відповідей та презентацій одногрупників;
- введення у навчальний процес елементів взаємного навчання, в межах якого частина студентів виконує по відношенню до своїх товаришів деякі визначені заздалегідь функції вчителя (пояснення, доведення, переконання, консультування, контроль, перевірка тощо);
- організації під час занять проблемних ситуацій з детальним поясненням для студентів особливостей методики їх створення, наведення прикладів

формулювання пізнавальних проблем в межах змісту навчального предмету, які можуть бути використані в школі;

- заохочення студентів до моделювання під час відповідей на семінарських заняттях дій учителя, який пояснює новий матеріал дитячій аудиторії тощо.

Зрозуміло, що перелік професійних умінь, формування та вдосконалення яких відбувається під час використання викладачем перерахованих нами засобів, не охоплює всього об'єму практичних компетенцій, які цілеспрямовано можуть формуватися в майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін спеціального циклу. Їх число може значно розширюватися в залежності від того, які прийоми й методи навчання будуть застосовуватися кожним викладачем, зацікавленим у підвищенні якості фахової підготовки майбутніх учителів.

На підставі використання позитивного досвіду університетів Швеції потребує переосмислення організація самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Самостійна робота студентів тлумачиться в сучасній педагогіці як система різноманітних видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється ними в позааудиторний час за завданням викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від студента активної розумової діяльності, розвитку технологічного рівня мислення, застосування раніше засвоєних знань або засвоєння нових [46, с. 297].

Значення самостійної пізнавальної діяльності студентів в оволодінні професійними педагогічними знаннями важко переоцінити. Так, самостійна робота є важливим засобом розвитку в студентів пізнавальних здібностей (А. Шестова, А. Антонова, А. Найбауер), активізує мислення та підвищує професійний рівень (П. Підкасистий, О. Степанкова), сприяє формуванню педагогічних знань, умінь та навичок (Л. Сековець, З. Нестерова, Ю. Железняк).

Отже мета самостійної роботи майбутніх учителів є комплексною та містить у собі:

- досягнення відповідного рівня комунікативної компетенції в період навчання в педагогічному ВНЗ;
- підготовка майбутніх учителів до проведення ефективної самоосвітньої роботи після закінчення навчального закладу;
- формування у випускників самоосвітньої компетенції як здатності підтримувати й підвищувати в процесі самоосвіти рівень володіння педагогічними знаннями для безперервного вдосконалення професійної діяльності.

Найбільш поширеними видами самостійної роботи в практиці сучасної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ є:

- робота з підручниками, навчальними посібниками та додатковою літературою;
- опрацювання першоджерел;
- робота з комп'ютером ;
- виконання робіт творчого спрямування;
- написання рефератів;
- самостійні спостереження та досліді;
- проведення порівняльного аналізу суміжних понять, запропонованих викладачем і підібраних самими студентами;
- конструювання та моделювання тощо.

Педагогічна ефективність такої роботи студентів значною мірою залежить від якості керівництва нею з боку викладача. Тому основними його функціями в організації самостійної роботи студентів є: опрацювання системи завдань і чітке визначення мети кожного з них; навчання студентів раціональним прийомам розумової праці; інструктування студентів перед виконанням завдань; надання консультативної допомоги; підведення підсумків, аналіз і оцінка результатів кожної роботи. Разом з тим, організація та



здійснення самостійної роботи студентів потребує корінного перегляду в контексті технології системи кредитно-модульного навчання.

Однак, низька ефективність організації самостійної пізнавальної роботи студентів у межах будь-якої, в тому числі педагогічної дисципліни, обумовлюється наявністю в практиці підготовки майбутніх фахівців інструктивізму, що передбачає передачу знань від педагога до студента, та значною перевантаженістю студентів видами навчальної діяльності. Реальним підґрунтям для усунення зазначених проблем є використання досвіду Швеції щодо організації самостійної роботи студентів.

У системі педагогічної підготовки вчителів у шведських університетах чітко простежується перехід від інструктивних до конструктивних форм навчання, де центральне місце в процесі навчання займає студент. Заняття організовуються таким чином, щоб навчання було орієнтоване на активне використання засвоєного матеріалу.

Шведська вища педагогічна освіта формує педагога-професіонала, здатного працювати в сучасному суспільстві та розв'язувати складні педагогічні задачі. Саме тому студент повинен стати суб'єктом навчання, який сам обирає види навчальної діяльності відповідно своїх можливостей і потреб та успішно реалізує свої теоретичні знання на практиці та відповідає за результати своєї педагогічної діяльності.

З огляду на зазначене вище, використання позитивного досвіду шведських університетів є можливим в контексті :

- удосконалення самостійної пізнавальної діяльності студентів завдяки звуженню меж аудиторної роботи, що виконується під керівництвом викладача;
- зменшення кількості навчальних годин, відведених на лекційні, семінарські та практичні заняття та збільшення за цей рахунок часу для самостійної пізнавальної діяльності студентів;

- розробці навчально-методичного комплексу з кожної дисципліни, орієнтованого на самостійне оволодіння студентами значної частини матеріалу;
- упровадження системи консультативної допомоги майбутнім учителям щодо опрацювання першоджерел та навчальної літератури;
- надання широкого кола індивідуальних навчально-дослідних завдань на підставі вивченого самостійно матеріалу; започаткування практики презентації студентами змісту опрацьованих посібників та підручників.

Вагомим чинником якісної організації самостійної пізнавальної роботи студентів є ретельна перевірка та оцінка її результатів у межах занять з групою студентів чисельністю не більше 10 осіб (у Швеції існує усталена практика комплектування груп по 6-7 осіб), де існують усі можливості для об'єктивної, цілеспрямованої, неспішної консультативно-контролюючої діяльності викладачів.

Як засвідчує досвід організації самостійної роботи студентів в університетах Швеції, пізнавальна діяльність майбутніх учителів, організована подібним чином, забезпечує їх якісну теоретико-практичну підготовку.

Разом із тим, процес формування вчителя-професіонала у системі вищої освіти є проблемою комплексною, що охоплює велику кількість ланок професійно-педагогічної підготовки.

Не можна ігнорувати той факт, що успішна педагогічна діяльність потребує формування, вироблення й удосконалення практичних умінь та навичок, яке здійснюється протягом педагогічної практики.

Саме фахова практика відіграє виключно важливу, в кінцевому рахунку визначальну роль у формуванні в студентів – майбутніх учителів – вмінь та навичок педагога-професіонала. Вона вчить студентів застосовувати набуті науково-теоретичні знання (зокрема з дидактики, теорії виховання та окремих методик) у безпосередній педагогічній діяльності й у той самий час являє

собою обов'язкову умову свідомого та глибокого засвоєння студентами самої педагогічної науки.

Таким чином, педагогічна практика на рівні з іншими формами підготовки майбутнього вчителя сприяє формуванню низки комплексу знань та вмінь, які засвідчують його готовність до педагогічної діяльності. Цей комплекс містить у собі наступні компоненти:

- *когнітивний*, що визначається фаховою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань;
- *мотиваційний* – усвідомлення особистої та соціальної значимості педагогічної діяльності, професійного вдосконалення і розширення кругозору, наявність стійких пізнавальних інтересів та установок, сформованих почуттів обов'язку та відповідальності;
- *процесуальний* – розвинуті педагогічні вміння та навички з передання знань, формування вмінь та навичок у вихованців, створення умов для розвитку та саморозвитку для кожного;
- *організаційний* – уміння раціонально використовувати час, включати учнів у необхідні види діяльності, організовувати самоконтроль та самооцінку;
- *морально-вольовий* – допитливість, критичність, працездатність, уміння мобілізувати свої сили, цілеспрямованість тощо [75, с.23-24].

Успішною, ефективною педагогічна практика стає тоді, коли вона здійснюється систематично, адже лише протягом тривалого часу студент може реально наблизитись до своєї професії, добре ознайомитись з передовим досвідом виховання та навчання дітей, з багатогранною діяльністю школи, набути необхідних вмінь та навичок.

Сучасна педагогіка вищої школи вміщує достатньо інформації про особливості організації різноманітних видів практик (навчальної, навчально-виробничої, виробничої, державної) і містить необхідні теоретичні положення, які є засадами для створення методичних рекомендацій і завдань для студентів на період практики.

Питання організації та проведення педагогічних практик різних видів приділяють увагу в своїх дослідженнях Т. Окунович, І. Хом'як, М. Семенов, І. Гайдаєнко, Г. Кузнецова та ін. Останні дослідження засвідчують увагу науковців до практичної підготовки вчителів початкових класів (Л. Хомич, П. Решетников), математично-природничих, загальнотехнічних дисциплін (У. Новацка, Н. Яковець, Х. Харламенко), іноземної мови (Л. Мірошніченко), української мови та літератури (С. Пультер, С. Привалова, Н. Заремська) тощо. Але досвід організації педагогічних практик свідчить, що в цьому питанні вичерпано далеко не всі можливості. Тому звернення до досвіду організації педагогічних практик у шведських університетах, на нашу думку, буде в сучасних умовах цілком доречним.

Дослідження досвіду організації педагогічної практики в системі вищої освіти Швеції виявило високу результативність оволодіння майбутніми вчителями практичними знаннями та вміннями, які є необхідними складовими професіоналізму. Узагальнивши позитивний досвід шведських університетів, ми пропонуємо включити до методичних рекомендацій щодо організації та проведення педагогічних практик наступні:

- проведення "захисту уроку" самим студентом, коли він не лише самостійно готує урок, але також дає педагогічне, методичне та психологічне обґрунтування структури уроку і методів та прийомів, що використовуються в ньому;
- активне залучення до обговорення й аналізу уроку вчителів-наставників та самих студентів, організація у зв'язку з цим особливих нарад з обговорення проведених практикантами уроків та виховних заходів;
- розподіл студентів у мікрогрупи під час практики у суворій відповідності з їх педагогічними та методичними знаннями, вміннями та педагогічними здібностями, що забезпечить найбільш ефективне керівництво практичною діяльністю студентів, зекономить необхідний

для набуття практичних навичок час і дасть можливість диференційовано підходити до проведення групових консультацій;

- підготовка «папки випускника», до якої вже з першого курсу кожним студентом збираються матеріали для майбутньої роботи - плани та конспекти зразкових уроків, нетрадиційних форм навчання, позакласних виховних заходів, ескізи наочних посібників, плани роботи класного керівника, серія пам'яток та ін.

Успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня й майстерності вчителів. Вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості. Саме ці фактори багато в чому визначають професійну придатність майбутнього спеціаліста.

Турбота про якісне проходження майбутніми вчителями педагогічної практики має спонукати навчальні заклади налагоджувати партнерські стосунки між університетами й загальноосвітніми школами у справі підготовки майбутніх фахівців та їх подальшого професійного розвитку на постійній основі шляхом розробки методологічних, загальнотеоретичних та організаційно-управлінських аспектів такої співпраці. Йдеться про перетворення баз практики в партнерські школи, де студенти виконують не лише педагогічну, але й соціальну, культурну функцію, а вчителі несуть спільну з викладачами відповідальність за якісну практичну підготовку студентів.

Врахування позитивних елементів досвіду педагогічної підготовки вчителів у системі вищої освіти Швеції дозволить підвищити результативність педагогічної практики як завершальної ланки професійної готовності спеціаліста.

З 90-х років ХХ ст. як в Швеції, так і в Україні відбуваються процеси ініціативної педагогічної діяльності вчителів-практиків, керівників шкільних

установ, організаторів освіти і вищої педагогічної школи. Вивчаються технології, які ґрунтувалися на засадах педагогічної майстерності. В підготовці вчителя в Україні виокремлюється досвід довузівської підготовки вчителя, науково-методичного забезпечення психолого-педагогічної підготовки, окремих курсів і методики підготовки виховної роботи; педагогічної майстерності, педагогічної творчості. Запроваджується безперервна педагогічна практика як невід'ємна частина професійно-педагогічної підготовки. Через завдання історії педагогіки засвоюються наукові цінності виховання і освіти, які лежать поза корпоративними, соціальними та національними інтересами. Інтегровані курси Швеції і курси філософії, культурології, філософії освіти, історії освіти і педагогіки в Україні сприяють залученню до педагогічних знань універсального, глобального характеру.

Вивчаючи досвід педагогічної підготовки вчителя в Україні та Швеції, ми дійшли висновку, що низка виникаючих або вже існуючих педагогічних ідей – це оновлені концепції або теорії. Приклад окремо взятої країни – не може бути абсолютним взірцем.

На основі узагальнення результатів дослідження сформульовано рекомендації щодо можливостей урахування елементів шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів Швеції для України, а саме: доцільність діалогічного характеру форм і методів організації навчального процесу, розширення і поглиблення самостійної роботи, наскрізність педагогічної практики, визначення інваріанту її змісту та варіативність по курсах навчання, обов'язковість дипломної роботи, інтеграція педагогічної та науково-дослідної роботи, партнерські школи як умова діалогу між наукою і практикою.

Сучасні суспільні реалії і освітні концепції як в Швеції, так і в Україні зумовили пошук теоретичного і технологічного рівнів педагогічної підготовки вчителя як системи професійних компетентностей, проте у вітчизняних закладах питома вага, системність практичної підготовки, самостійної роботи потребує вдосконалення. Одержані результати дозволили констатувати: у процесі підготовки студенти університетів Швеції опановують і

вдосконалюють педагогічну підготовку за системою «практично-педагогічної підготовки».

Порівняльний аналіз освіти і виховання в умовах різних за характером суспільств, порівняння змісту діяльності вищих навчальних закладів, педагогічних явищ, концепцій забезпечить можливість виявити зразки педагогічного досвіду, що заслуговують на використання у сучасній освітній практиці [35, с. 12].

Характер системи освіти і методів навчання впливає на розв'язання важливих завдань, що стоять перед сучасною школою в усіх країнах світу.

Суттєво змінилася соціальна роль освіти. Адже від її спрямованості і ефективності сьогодні залежить доля людства. Тому проблеми світового освітнього процесу необхідно розглядати в широкому соціо-культурному контексті. Велику роль слід приділяти готовності студента – майбутнього учителя до творчого розв'язання педагогічних завдань [35, с. 119].

Інтеграція вітчизняної освітньої системи в Європейський простір вимагає посилення уваги до професійно-педагогічної підготовки вчителя в зарубіжних країнах, кардинальної зміни їх неперервного становлення, до яких належить, передусім, особистісно-розвивальний.

### Висновки до розділу III

Оволодіння практичними вміннями та навичками майбутніми вчителями в Швеції здійснюється у процесі педагогічної практики в партнерських школах.

Аналіз програм педагогічних практик Крістіанстадського університету та Мальмського університету виявив наявність наскрізної практики від першого до останнього курсів, що містить у собі чотири етапи, зміст яких реалізується як перехід від майбутнього вчителя–початківця до майбутнього вчителя–професіонала. Виділено систему індикаторів фахової підготовленості студентів–практикантів на орієнтаційному, початковому, технологічному та професійному рівнях.

Результати дослідження дали змогу виявити окремі позитивні елементи досвіду Швеції та сформулювати рекомендації щодо можливості творчого використання в Україні, основними аспектами якого є:

- вдосконалення педагогічної підготовки: забезпечити умови для організації наскрізної педагогічної практики на всіх етапах навчання як в процесі викладання теоретичних курсів з педагогічних дисциплін, так і під час безпосередньо педагогічної практики; встановити реальні взаємозв'язки між закладами освіти з підготовки вчителів і базовими школами проведення педагогічних практик (партнерські школи), де базові школи виступають як умова діалогу між наукою і практикою; започаткувати проведення семінарів та майстер-класів при вивченні педагогічних дисциплін з залученням учителів партнерських шкіл; створити умови для інтеграції педагогічної та науково-дослідної роботи студентами на базі партнерських шкіл;
- збагачення форм організації навчального процесу: розширити використання діалогових форм організації навчального процесу;
- оновлення змісту педагогічної підготовки: вдосконалити співвідношення компонентів професійно-педагогічної підготовки; запровадити багатоваріантні моделі та програми здобуття педагогічної освіти



розширити можливості педагогізації фахівців, що мають відповідну технічну освіту та викладають дисципліни технічного і економічного змісту у загальноосвітніх школах; поглибити практичну спрямованість педагогічної підготовки шляхом її наскрізності, інваріанту її змісту та варіативності по курсах навчання; збільшення кількості практичних заходів та тривалості педагогічної практики студентів; внести зміни в співвідношення навчальних годин з педагогічних дисциплін у порівнянні з іншими предметами на користь збільшення робочого навантаження студентів та самостійної роботи з метою вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя в Україні та Швеції стверджує, що багато педагогічних ідей є оновленими світовими концепціями і теоріями і що досвід окремої країни чи регіону – це також не істина в кінцевому значенні.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На підставі вивчення науково-теоретичної історіографії шведських дослідників – фахівців із проблем педагогіки вищої школи, професійної педагогіки та підготовки вчителя – з'ясовано, що підготовка педагогічних кадрів у Швеції є цілісним динамічним процесом, що відбувався та відбувається під впливом соціально-економічних, політичних й культурно-освітніх процесів суспільства.

Обґрунтовано вплив західноєвропейської гуманістичної і реформаційної думки на освіту і підготовку вчителя у Швеції. Прогресивна спадщина відомих педагогів XVI-XX ст. стала значним внеском у розвиток педагогічної підготовки вчителя у системі вищої освіти Швеції.

Аналіз державних нормативно-правових документів у галузі освіти Швеції, джерел програмно-методичного забезпечення системи підготовки вчителів у провідних шведських університетах засвідчує: ефективність педагогічної підготовки вчителів у системі вищої освіти Швеції зумовлюється її історичними традиціями, організацією педагогічної освіти в країні, фундаментальною матеріально-технічною базою, рівнем фахової компетентності викладачів, диференціацією навчального процесу, співпрацею викладачів, учителів партнерських шкіл та студентів під час навчання та науково-дослідної роботи.

Реформування педагогічної освіти Швеції відбувається з орієнтацією на національний та цивілізаційно-суспільний процеси. Сучасна педагогічна підготовка вчителів є результатом реформ 2001-2005 років і зумовлена модернізацією національної системи освіти й спрямована на унітаризацію професійної підготовки педагогічних кадрів, що не виключає її індивідуалізацію та диференціацію.

2. В основі методологічних засад змісту педагогічної підготовки вчителів у Швеції структурувались праці представників суспільної та педагогічної думки: Т. Хюсена, Б. Грана та ін. Вивчено особливості еволюції філософсько-

педагогічних поглядів теоретиків шведської педагогіки: Б. Хаммера, Е. Кей, В. Сйостранда, К. Бруслінга, К. Альстрема. Проаналізовано сутність, значення та вплив на формування змісту педагогічної підготовки основних філософських течій XIX – XX століть: традиціоналізму, гуманізму, біхевіоризму.

Конкретно наукова методологія педагогіки у Швеції складалася як історично й традиційно обумовлена система положень, що носить інтегративний характер та є підставою для формування змісту й сутності педагогічної підготовки вчителів. Стрижнем нової сучасної концепції навчання став діалог між вихователем та вихованцем / учителем та учнем.

Здійснено логіко-структурний аналіз поняття «*praktisk–pedagogisk utbildning*» («практично-педагогічна підготовка»), що використовується у шведській науково-педагогічній літературі на позначення сутності педагогічної підготовки та виявлено його співвідносність з поняттями «педагогічна підготовка», «загально педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійна підготовка вчителя».

Шведський термін *педагогічна підготовка* визначається як складна динамічна система (професійні знання, уміння, навички, професійно-особистісні якості, ціннісні орієнтири). Це стало основою аналізу педагогічної підготовки майбутніх учителів Швеції

3. На підставі результатів стажування в Мальмському, Лундському, Халмстадському, Крістіанстадському університетах доведено, що основу формування змісту педагогічної підготовки в університетах Швеції становить його інтегративна та практична спрямованість, яка має прояв на теоретичному й практичному рівнях.

На теоретичному рівні вона реалізується завдяки варіативності й елективності навчальних курсів, «горизонтальному» розміщенню змісту навчального матеріалу за курсами підготовки.

На практичному рівні зміст навчання усвідомлюється майбутніми вчителями завдяки створенню рефлексивного середовища, істотними рисами

якого є проблемна ситуація, настанова на співпрацю, відносини, що передбачають використання досвіду однієї людини іншою.

Ефективність організаційно-процесуального компоненту педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції забезпечується системою форм та методів навчання, адекватних меті й завданням підготовки вчителя-лідера, педагога творчої спрямованості з гуманістично- демократичними рисами.

З'ясовано особливості шведської моделі практичної підготовки: системний підхід до організації педагогічної практики, її наскрізне проведення від першого до останнього курсів, що містить у собі чотири етапи і забезпечує динамічність «переходу від майбутнього педагога-початківця до майбутнього педагога-майстра».

Складові практичної педагогічної підготовки дають змогу поєднувати та узгоджувати теоретичний і практичний компоненти навчання, синтезувати наукові знання і практичні вміння, формувати власний стиль професійної діяльності.

4. В дослідженні здійснено спробу обґрунтувати можливості врахування гуманістично спрямованого досвіду педагогічної підготовки вчителів Швеції в організації практичної підготовки майбутніх учителів у вітчизняних вищих педагогічних закладах, зокрема для:

- *вдосконалення педагогічної підготовки*: забезпечити умови для організації наскрізної педагогічної практики на всіх етапах навчання як в процесі викладання теоретичних курсів з педагогічних дисциплін, так і під час безпосередньо педагогічної практики; встановити реальні взаємозв'язки між закладами освіти з підготовки вчителів і базовими школами проведення педагогічних практик (партнерські школи), де базові школи виступають як умова діалогу між наукою і практикою; започаткувати проведення семінарів та майстер-класів при вивченні педагогічних дисциплін з залученням учителів партнерських шкіл; створити умови для

інтеграції педагогічної та науково-дослідної роботи студентами на базі партнерських шкіл;

- *збагачення форм організації навчального процесу*: розширити використання діалогових форм організації навчального процесу;
- *оновлення змісту педагогічної підготовки*: вдосконалити співвідношення компонентів професійно-педагогічної підготовки запровадити багатоваріантні моделі та програми здобуття педагогічної освіти розширити можливості педагогізації фахівців, що мають відповідну технічну освіту та викладають дисципліни технічного і економічного змісту у загальноосвітніх школах; поглибити практичну спрямованість педагогічної підготовки шляхом її наскрізності, інваріанту її змісту та варіативності по курсах навчання; збільшення кількості практичних заходів та тривалості педагогічної практики студентів; внести зміни в співвідношення навчальних годин з педагогічних дисциплін у порівнянні з іншими предметами на користь збільшення робочого навантаження студентів та самостійної роботи з метою вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя в Україні та Швеції стверджує, що багато педагогічних ідей є оновленими світовими концепціями і теоріями і що досвід окремої країни чи регіону – це також не істина в кінцевому значенні.

В результаті порівняльного дослідження з'ясовано, що освітні концепції в Швеції та Україні супроводжувались активним пошуком підвищення ефективності теоретичного і технологічного рівнів педагогічної підготовки вчителя як системи професійних компетентностей.

Одержані результати дозволили констатувати: у процесі підготовки студенти університетів Швеції опановують і вдосконалюють педагогічну підготовку за системою «практично-педагогічної підготовки».

Предметом розвідок у межах дослідження заявленої проблеми може стати всебічний аналіз особливостей професійної підготовки вчителів різних спеціальностей та напрямів (організаторів дозвілля, вчителів середньої та старшої школи) у зв'язку з наявністю в ній специфічних рис.

Дисертаційна робота не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшої теоретичної розробки заслуговує педагогічна освіта Швеції як цілісне категоріальне утворення, що зумовлює якісні вимір та результати освітньо-виховної системи.

## Список використаних джерел

### *Вітчизняні та російські джерела*

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. завед.* / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с. – ISBN 5-09-001738-7.
2. Абдуллина О. А. *Педагогическая практика студентов : учеб. пособ. для студентов* / О.А. Абдулина, Н. Н. Загрязина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с. – ISBN 5-09-000943-0.
3. Акатьев А. П. *Принципы и методы сравнительного анализа систем образования различных стран (по зарубежным источникам)* / А. П. Акатьев. – М. : НИИ проблем высшей школы, 1978. – 316 с. – ISBN 5-09-001536-5.
4. Акусок А. М. *Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»* / Акусок Алла Миколаївна ; Київ. нац. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
5. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підруч. для студ., аспірантів]* / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с. – ISBN 966-06-0037-2.
6. Андрущенко В. П. *Історія соціальної філософії (Західноєвропейський контекст) : підр. для студ. вищ. навч. закл.* / В. П. Андрущенко. – К.: Тандем, 2000. – 416 с. – ISBN 966-7999-39-4
7. Андрущенко В. П. *Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації* / В. П. Андрущенко // *Практична філософія* – 2004. – №1. – С. 124-129.
8. Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. *Освітня політика (огляд порядку денного).* – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.

9. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
10. Анікіна Н. Л. Особливості модернізації системи науково-методичного забезпечення вищих педагогічних навчальних закладів (1980 -2002 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анікіна Наталія Леонідівна ; Націон. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – К., 2011. – 231 арк.
11. Антонова О. Є. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Антонова Олена Євгеніївна ; Житомир. держ. педагог. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2000. – 247 арк.
12. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для викладачів, аспірантів, студ. магістратури / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с. – ISBN 978-966-351-110-8.
13. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса
14. в высшей школе / С. И. Архангельский. – М., 1976. – 245 с.
15. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
16. Бабанський Ю. К. Интенсификация учебного процесса / Ю. К. Бабанський. – М. : Знание, 1987. – 8 с. – (Новое в жизни, науке, технике, серия «Педагогика и психология», №6). – ISBN 5-09-000438-2.
17. Байденко В. И. Целеполагание как инструмент обновления образовательных стандартов и программ / В.И. Байденко // Проблемы качества образования. – Уфа, 2003. – Кн. 1. – ISBN 1682-2366.
18. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : [моногр.] / Е.С. Барбина. – К.: Вища школа, 1997. – 153 с. – ISBN 5-7763-4577-4.
19. Баранова Т. Профессиональное обучение взрослых в Швеции / Т. Баранова // Профессионал. – 1998. – №10. – С. 25-27.



20. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Богданова Інна Михайлівна ; Ін-т педагог. та психол.-проф. освіти АПН України. – Київ, 1998. – 33 с.
21. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : ФАДА, ЛТД. – 1996. – 276 с. – ISBN 966-7625-12-5.
22. Бондаревская Е. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
23. Бондарчук Л. І. Методи активного навчання в курсі «Основи педагогічної майстерності» / Л. І. Бондарчук, Е. І. Федорчук // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1993. – №16. – С. 51–56.
24. Бордовская Н. В. Педагогика : [учеб. для вузов] / Н. В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.: ил . – (серия «Учебник для вузов»). – ISBN 5-8046-0174-1.
25. Вейбуль Й. Коротка історія Швеції / Йорген Вейбуль. – Стокгольм [б. и.], 1998. – 163 с. – ISBN 0-88354-181-5.
26. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. Контактный поход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991 – 204 с. – ISBN 5-06-002079-7.
27. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с. – ISBN 966-7996-40-9.
28. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя; [авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с. – ISBN 966-692-484-6.

29. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 316 с. – ISBN 966-364-246-7.
30. Вітвицька С. С. Науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки студентів магістратури / С. С. Вітвицька // Вісник : зб. наук. статей Київськ. міжнар. ун-ту. – К.: Правові джерела, 2002. – С.42. – (Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки; випуск II).
31. Вовк Л. П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій / Л. П. Вовк // Пульсар : наук.-попул. журн. – К., 2000. – № 9. – С.45 –47.
32. Вовк Л. П. Історико-педагогічне обґрунтування аксіологічності підготовки вчителя / Л. П. Вовк // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матер. міжнар. наук. конф. : 19 квітня 2005 р. / Укл. Л.Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 199 с.
33. Вовк Л. П. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки / Л. П. Вовк, О. С. Падалка. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011.– 188 с.
34. Вовк Л. П. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів / Л. Вовк, В. Гончаров, О. Падалка [та ін.]; науково-метод. версія і заг. ред. Л. Вовк ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 334 с.
35. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л.П. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту раїни України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 331 с.
36. Л. Вовк, В. Гончаров, О. Падалка [та ін.]; науково-метод. версія і заг. ред. Л. Вовк ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 334

37. Володька В. М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як один з методів розвитку творчих здібностей студентів / В. М. Володька, Т. В. Іванова // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1993. – №16. – С. 62.
38. Воробьев Н. Е. Школьное образование в США и Западной Европе : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед. / Н. Е. Воробьев, А. Є. Бадашев. – Волгоград–Луганск : Альмаматер, 2003. – 176 с. – ISBN 088354-181-5.
39. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / [укл. В. Г. Кремень, С. М. Миколаєнко]. – К. : Знання, 2005. – 327 с. – ISBN 966-346-012-1.
40. Высшее образование в XXI в. : подходы и практические меры (ЮНЕСКО, Париж, 5 – 9 октября 1998 г.) // Alma Mater (Вестник высшей школы), 1998 — № 11. – С. 3–9.
41. Вульфсон Б. Л. Управление образованием на Западе: тенденции централизации и децентрализации / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1996 – №4.
42. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы : науч. издание / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с. – ISBN 5-204-00354-1.
43. Галузинский В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинский, М. Б. Євтух. – К., 1995. – 168 с. – ISBN 5-11-004246-2.
44. Глазиріна В. М. Самостійна робота студентів як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців / В. М. Глазиріна, В. О. Снітковська // Наук. зап. Психолого-пед. науки : зб. № 1 / М-во освіти і науки України, Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя / [голов. ред. Є. І. Коваленко]. – Ніжин, 2005. – С. 31–34.
45. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія й методика професійної освіти» /

- Глазкова Ірина Яківна ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
46. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. – К.: Просвіта, 1997. – 307 с. – ISBN 966-336-058-5.
  47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 374 с. – ISBN 966-06-0002-X.
  48. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперевна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моног. / [за ред. І. А. Зязюна]. – К.: Віпол, 2000. – С. 81–108. – ISBN 966-758700-2.
  49. Горопаха Н. М. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. напр. підгот. "Дошкільна освіта" / Н. М. Горопаха, Т. І. Поніманська. – К. : Слово, 2009. – 280 с. – ISBN 978-966-194-010-8
  50. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : моногр. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с. – ISBN 966-660-187-7.
  51. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : моногр. / АПНУ, Ін-т вищ. освіти ; редкол. В. Г.Кремень (голова) [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2007. – 333 с. – ISBN 978-966-644-065-8
  52. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у неформальних гуртках Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Давидова Валентина Дмитрівна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – 24 с.
  53. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст. ) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра педагог. наук : спец 13.00.04 «Теорія і методика

- професійної освіти» / Дем'яненко Наталія Миколаївна ; Ін-т педагог. і психол. проф. освіти АПН. – Київ, 1999. – 46 с.
54. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : моногр. / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
55. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994.
56. Державна програма «Вчитель» // Інформ. зб. МО і НУ. – №10. – К., 2002. – 32 с.
57. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность : бр. / А. Н. Джуринский. – М. : Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике: сер. «Педагогика и психология», №7). – ISBN 5-07-000615-0.
58. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособ. для вузов / А. М. Джуринский. – М.: ФОРУМ–ИНФРА-М, 1998. – 272 с. – ISBN 5-86225-728-4.
59. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – М.: Изд-во открытого Российского университета, 1999. – 200 с. – ISBN 5-691-00164-7.
60. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: [моногр.] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 192 с. – ISBN 978-966-593-744-9.
61. Євсєєва О. До питання конкретизації змісту вищої освіти студента педагогічного ВНЗ / О. Євсєєва // Освіта і управління. – Т. 6. – № 4. – С. – 128–132.
62. Емельянова М. Роль педагогической практики в профессиональном становлении студента / М.Емельянова // Дошкольное воспитание : науч.-метод. журн. – 2006. – №9. – С. 99–101.
63. Закон Верховної Ради України від 17.01.2002 № 2984-III «Про вищу освіту» / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського // Вища освіта в

- Україні. Нормативно-правове регулювання. – К.: ФОРУМ, 2003. – Розділ І.
64. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. праць / [ред. колегія І. А.Зязюн, С. О. Черепанова, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.]. –Л. : Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.
65. Иванов А. Н. Константы шведской культуры в свете тезаурусного подхода / А. Н. Иванов // Знание. Понимание. Умение – 2009. – № 3. – С. 237–241.
66. Иванов А. Н. Диалог культур России и Швеции (тезаурусный поход) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. культурол. : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Иванов Александр Николаевич; ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет». – Киров, 2010. – 20 с.
67. Исмаилов Эльхан Эюб оглы. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: опыт методологического исследования : моногр. / Эльхан Эюб Исмаилов. – Калининград : БРА РФ, 2003. – 211 с. – ISBN 5-86522-835-2.
68. Исмаилов Эльхан Эюб оглы. Некоторые тенденции в развитии высшей школы в Швеции: проект «Естественные и технические науки» / Эльхан Эюб Исмаилов // Теория и методика профессионального образования : сб. научн. трудов. – Вып 54. – Калининград : БГА РФ, 2003. – С. 76–81. – ISBN 5-86444-437-4.
69. Исмаилов Эльхан Эюб оглы. Подготовка научно-исследовательских кадров в вузах Швеции / Эльхан Эюб Исмаилов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота.: научн. журн. – Калининград : БГА РФ, 2003. – № 1. – С. 23–27. – (Серия «Педагогические науки»).
70. Карпенко Н. М. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної

- освіти в університетах Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійно освіти» / Карпенко Наталія Михайлівна ; Кивський держ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2010. – 20 с.
71. Касьяненко М.Д. Самостоятельная работа студента: [учебное пособие для слушателей ФПК вузов] / М. Д. Касьяненко. – К.: УМК ВО, 1988. – 280 с.
72. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійно освіти» / Кацова Лариса Іванівна ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2005. – 19 с.
73. Кирда А. Г. Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кирда Алла Григорівна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 26 с.
74. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кічук Наля Василівна ; НДІ педагогіки України. – К., 1993. – 30 с.
75. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійно освіти» / Ковальчук Володимир Юльянович ; Київський нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 35 с.
76. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.“, 2004.
77. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-

- методическое обеспечение : учебно-методический комплекс / В. А. Козаков. – К. : Выща школа, 1990. – 247 с.
78. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, ИВИ, 2000. – 170 с. – ISBN 5-11-001229-6.
79. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 р. // Інформ. зб. МО України. – 1999. – №8. – С. 8 – 23.
80. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір: затв. наказом МОН України від 31.12.2004 № 998 // Освіта. – 2005. – 12–19 січня. – С. 2 – 3.
81. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / К. В. Корсак. – К.: МАУП, 1997. – 208 с. – ISBN 5-86326-103-1.
82. Красовська Л. І. Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Красовська Лариса Іванівна ; Луган. держ. пед. ін-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 1996. – 24 с.
83. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г.Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с. – ISBN 966-346-012-1.
84. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання. – 2005. – 486 с. – ISBN 978-966-346-854-9.
85. Куликова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Куликова Анастасія Євгенівна; Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 22 с.
86. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1981. – 182 с.



87. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В.Троцько; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с. – ISBN 966-7858-11-1.
88. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): моногр. / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. – М., 2009. – 404 с. – ISBN 978-966-2184-13-6.
89. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія : наук.-теорет. та інформ. журн. – 2009. – №2. – С. 13–25.
90. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія : наук.-теорет. та інформ. журн. – 2010. – №2. – С. 5–22.
91. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теорет.-методологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Луговий Володимир Іларіонович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1995. – 48 с.
92. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Луценко Вікторія Вікторівна ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 18 с.
93. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с. – ISBN 966-8251-36-9.
94. Машовець М. А. Самостійна робота студентів як засіб професійного самовдосконалення / М. А. Машовець // Зб. наук. праць. – Рівне, 2002. – Вип. № 19. – С. 89–92.
95. Машовець М. А. Педагогічна практика – школа набуття професіоналізму / М. А. Машовець // Наук. зап.: зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова / [відп. ред. М. І. Шкіль ] / [

- укл.: П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко]. – К., 2001. – Вип. 38 – С .79–85. – (Серія : Педагогічні та історичні науки). – ISBN 966-660-008-0.
96. Мижуев П. Г. Начальное и среднее образование в Швеции. – Санкт-Петербургъ. – 1903. – 44 с.
97. Мовчан Л. Сучасні реформи у педагогічній освіті вчителів іноземних мов Швеції / Л.Мовчан // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №2. – С. 164–166.
98. Мовчан Л. Реформування змісту сучасної шкільної іншомовної освіти в королівстві Швеції / Л. Мовчан // Наук. зап. : зб. № 3'2008 / М-во освіти і науки України, Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка / Редкол. Г.Терещук (голов. ред.) [та ін.]. – Тернопіль., 2008. – С. 139–143. – (Серія : Педагогіка).
99. Модернізація системи вищої освіти : соціальна цінність і вартість для України : моногр. / Редкол. В. Г. Кремень (голова) [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2007. – 257 с. – ISBN 978-966-644-034-4.
100. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – [3-є вид., допов.]. – 2000. – 608 с. – ISBN 966-5812-76-9
101. Мороз І. В. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навч. закл : навч. посіб. / І. В. Мороз, О. Г. Ярошенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 90 с.
102. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2000. – 337 с. – ISBN 966-7584-94-1.
103. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєва. – К. : Центр навч. літ-ри, 2007. – 232 с. – ISBN 966-364-368-4.
104. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001.

105. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [Віктор Петрович Андрущенко, Іван Андрійович Зязюн, Василь Григорович Кремінь та ін.]. – К., 2003. – 472 с. – ISBN 976-966-812-86-9.
106. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки педагогів для сучасної професійної школи у системі перспективної освіти / Н. Г. Ничкало // Педагог професійної школи : зб. наук. праць. – К. : Науковий світ. – 2001. – Вип.1. – С.17-31.
107. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія : наук.-теорет. та інформ. журн. – 2008. – №1. – С.57–69.
108. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. – К. : Просвіта, 2000. – 252 с. – ISBN 5-88500-009-3.
109. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О. І. Огієнко / За ред.Н.Г.Ничкало. – Суми: Елада, 2008. – 444 с. – ISBN 978-966-1684-07-1.
110. Орловский С. Очерки Швеции / С. Орловский // Высшая народная школа в Швеции. Выпуск первый. – Москва, 1911. – 87 с. (Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей).
111. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В. Л.Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 471 с. –ISBN 978-966-364-820-0
112. Основи педагогіки вищої школи: навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів / [уклад. Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семерникова]. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 59 с. – ISBN 978-966-364-820-0.
113. Підласий І. П. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. П. Підласий // Рідна школа. – 1988. – № 1. – С. 3–8. – ISBN 966-597-072-0.

114. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К.; Хмельницький, 2008. – 530 с. – ISBN- 978-966-354-760-1.
115. Педагогіка: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Штянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – ISBN 5-09-000438-2.
116. Педагогіка : навч. посіб. / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 253 с. – ISBN 966-8226-21-6.
117. Педагогічна практика: наскрізна програма, методичні рекомендації, нормативна база : навч.-практ.посіб. (для вищ. навч.закл.) / В.І. Бобрицька, Л.В. Козак, Н.О. Онуфрієнко, Н.О. Терентьєва. – К.: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка. 2010. – 252 с.
118. Практика за напрямом підготовки «Інформатика» : навч. посіб. / упоряд. В.І. Бобрицька, Г.Ф. Бонч-Бруєвич. Т.І. Носенко, Н.О. Терентьєва, О.А. Чала; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т лідерства та соц.наук – К.: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. – 92 с.
119. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пехота Олена Миколаївна. – К., 1997. – 430 с.
120. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка: - К. : Пед. думка, 2001. – 516 с. – ISBN 966-06-002-X.
121. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти / Н. Побірченко // Рідна школа – 2000. – №3 – С. 3–5.
122. Попова К. О. Кредитно-модульна організація навчального процесу у вищих навчальних закладах як одна з ключових позицій Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/Students\\_publications/01](http://www.bdpu.org/scientific_published/Students_publications/01).
123. Програма та науково-методичні рекомендації для проведення педагогічної практики / укл. Л. Вовк, О. Падалка, Г. Панченко / Нац. пед.

- ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова – 2004. – 77 с.
124. Прокопенко І. Ф. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти / І.Ф.Прокопенко // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова / редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]. – К. : Гнозис, 2009. – № 3 (дод. 1). – С. 37–40. – (Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології»).
125. Прокопчук В.Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В. Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 1996. – № 2. – С. 136–140.
126. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с. – ISBN 966-95572-7-5.
127. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / Уклад С. У. Гончаренко / [ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с. – ISBN 966-642-002-3.
128. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : моногр. / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, [та ін.] / заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с. – ISBN 978- 966-542-044-1.
129. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи : спільність і розбіжності / Л.П.Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с. – ISBN 5-11-004731-6.
130. Расчетина С. А. Развитие идеи права на образование в педагогических теориях Западной Европы XVII–XIX веков / С. А. Расчетина, Н. И. Никитина. – В. Новгород : НГУ им. Я. Мудрого, 2000. – 80 с. – ISBN 5-0064-821-8.
131. Самостійна навчальна робота студентів (Метод. рекомендації) / Київський держ. пед. ін-т ім. О. М. Горького ; укл. О. Г. Мороз. – Київ : КДПІ, 1987. – 63 с.

132. Сбруєва А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А. Сбруєва. – 2-е вид., стереотип. – Суми: Університетська книга, 2004. – 320 с. – ISBN 966-680-136-1.
133. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ – поч. ХХІ ст.) / А.Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с. – ISBN 966-654-237-1.
134. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна – К., 2002. – 183 с.
135. Сергеев А. В. О современной технологи обучения / А. В. Сергеев, И. О. Самойленко // Специалист : научно-информационный журн. - 1996 – №6. – С. 31–33.
136. Сисоєва С. О. Нариси історії освіти та педагогічної думки України / С.О. Сисоєва. – К., 2003. – 245 с.
137. Скоропуд Ю. В. Педагогика высшей школы : учеб. пособ. для магистров, аспирантов, слушателей системы повыш. и переподгот. пед. кадров / Б. В. Скоропуд. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 2011. – 541 с. – ISBN 978-5-222-17781-5.
138. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І.Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с. – ISBN 996-642-244-1.
139. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М.; Академия, 2001. – 304 с. – ISBN 5-7567-0002-9.
140. Соколов Е. М. Общеобразовательная школа и педагогическая мысль в послевоенной Швеции : автореф дис. на соискание ученой степени. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогіки» / Соколов Евгений Михайлович. – М., 1966. – 20 с.
141. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с. – ISBN 966-8039-28-9.
142. Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский

- сборник научных трудов. – М.: МГПИ, 1984. – 171 с.
143. Трайнев В. А. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования: обобщение и практика / В.А.Трайнев, И.В. Трайнев. – 2-е изд. – М. : Дашков и К, 2008. – 294 с. – ISBN 978-5-394-00335-6.
  144. Туркот Т .І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с. – ISBN 978-966-351-341-6.
  145. Фасоля А. Азбука особистісно-орієнтованого навчання / А. Фасоля // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – № 4. – С. 62–67.
  146. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т. В. Фініков. – К.: Таксон, 2002. – 176 с. – ISBN 966-7128-27-X. – (Серія «Вища освіта в сучасному світі»).
  147. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М.Фіцула. – Видання 2-ге, виправлене, доповнене. - К. : Академвидав, 2005 – 560 с. – ISBN 966-8226-21-6.
  148. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 325 с. – ISBN 966-346-004-4.
  149. Фіцула, М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. освіти / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., перероб. і доп. - Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 168 с. – ISBN 966-692-703-9
  150. Фрейре П. Педагогіка свободи: Етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре. – К.: Видав. дім «КМ Академія» , 2004. – 120 с. – ISBN 966-518-251-X
  151. Цільова комплексна програма «Вчитель» // Інформ. зб. Мін-ва освіти України. – 1997. – № 24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11–25.
  152. Чепак В. В. Освітній простір України в контексті глобалізаційних процесів [Електроний ресурс] / В. В. Чепак. – Режим доступу: [http://www.nbub.gov.ua/portal/Soc\\_Gun/Stapt/009-42/files/42\\_31\\_Chepak.pdf](http://www.nbub.gov.ua/portal/Soc_Gun/Stapt/009-42/files/42_31_Chepak.pdf)

153. Хом'як І. М. Формування професійних умінь у студентів-філологів / І. М. Хом'як // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – Випуск 13. – Глухів : ГДПУ, 2009. – С.13-20. – (Серія : Педагогічні науки.
154. Шредер Л. Скандинавская высшая народная школа. Очерк ее развития / Л. Шредер. – М., 1919. – 142 с. – (Перевод с датского языка С.В.Ковалевской).
155. Явоненко О. Ф. Комплексний підхід до розв'язання проблем фахової підготовки студентів педвузу / О. Ф. Явоненко, В. Ф. Савченко // Педагогіка і психологія. – К., 1996. – С. 167–173.
156. Ягупов В. В. Концептуальні засади впровадження інформаційних технологій навчання у систему професійної освіти / В. В. Ягупов // Режим доступу: [http://www.conference.mdu.edu.ua/conf\\_all/confer/2001/newtech/1/yagupov.htm](http://www.conference.mdu.edu.ua/conf_all/confer/2001/newtech/1/yagupov.htm).

#### *Іншомовні видання*

157. Adams, Stephen T. A strategy for technology training as part of a Master's program conducted at a school site /Journal of Technology and Teacher Education/ September 22, 2005. – <http://www.highbeam.com/doc/1G1-133660306.html>
158. An Evaluation of Swedish Research in Education / Editors: Karl Erik Rosengren, Bo Ohngren. – Stockholm: HSFR, 1997. – 287 p.
159. Arfwedson G. Didaktik for larare (Didactics for teachers), 4th edition / G.Arfwedson. – Stockholm: HLS Forlag, 1995. – 138 p.
160. Ahlstrom K.-G. Contextualizing quality. Recent discussions on teachers and teacher education in Sweden / K.-G.Ahlstrom, D.Kallos // European Journal of Teacher Education, Vol.18. – 1995. – P. 25–35.
161. Askling B. Utbildningsplanering i en lararutbildning (Educational Planning in Teacher Education) / B.Askling // En studie av laroplansarbetet i den decentraliserade hogskolan. – Stockholm: Institute of Education, 1983. – P. 35–45.



162. Bergem T. Research on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective view / T.Bergem, O.Bjorkqvist, S.-E.Hansen, I.Carlgren, T.E.Hauge // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 1997. – 3 41. – P. 433–458.
163. Brusling C. Microteaching – A Concept in Development / Christer Brusling // *Dissertation in Educational Sciences, Stockholm University (Sweden)*. – 1974. – 196 p.
164. Bruning B. Filosofididaktik (Didactics of Philosophy) / B. Bruning, E.Martens, S.-A.Selander // *Pedagogisk–psykologiska problem (Malmo: Lararhogskolan)*, # 488, 1988. – P. 21–24.
165. Bjerstedt A. Teacher–Oriented Research: Some current projects at the Malmo School of Education / A. Bjerstedt // *Didakometry*, #46. – December 1974. – 34 p.
166. Carlgren I. Pedagogy and Teachers' Work / I. Carlgren // *Nordisk Pedagogic*, Vol.19, # 4, 1999. – P. 223 –234.
167. Comments on the syllabuses of different subjects // *Languages: syllabuses, grading criteria and comments*. - Stockholm, National Agency for Higher Education, 2001. – P. 57–63.
168. Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time centre/Lpo 94. – Stockholm, Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, 2001. – 20 p.
169. Drakenberg M. The Professional Development of Teachers in Sweden / Margareth Drakenberg // *European Journal of Teacher Education*, Vol.24, #3. – 2001. – P. 195–2041.
170. Education Department. Special Reports on Educational Subjects, vol.III. London, 1898. – 10p.
171. Education in Sweden 1994 : Data collection, tables // Orebro, Sweden: 162`1Statistics Sweden. – 1997. – 81 p.
172. Education in Sweden 1997 : Data collection, tables // Orebro, Sweden: Statistics Sweden. – 1997. – 88 p.

173. Education in Sweden 1997 : Data collection, tables // Orebro, Sweden: Statistics Sweden. – 2000. – 87 p.
174. Eriksson K. In search of the meaning of life: A study of the ideas of senior compulsory school pupils on life and its meaning in an experiential learning context (Department of Educational and Psychological Research School of Education – Malmö University) / Keijo Eriksson // British Journal of Religious Education, 2000. – № 22 (2). – P. 115–127.
175. Erickson G. Assessing language proficiency / G.Erickson // Languages: syllabuses, grading criteria and comments. – Stockholm: National Agency for Education, 2001. – P. 44–50.
176. European Curriculum Theory and Research in Twenty Year Perspective // Monographs on Teacher Education and Research. The Office for Teacher Education, Umeå University, Sweden. – 1996. – Vol.2.
177. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Sweden/Eurydice Unit. Ministry of Education and Science / [Электронный ресурс]. – Stockholm, 2001. – 15 p. – Режим доступа: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/024DN/024\\_se\\_en.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/024DN/024_se_en.pdf). – Назва з екрану.
178. Frederiksson U. Intercultural instruction, language and reading / U. Frederiksson. – Stockholm: Institute of International education (Stockholm University), 1999. – 50 p.
179. Fritzell A. The Current Swedish Model of University Governance. Background and Description / A. Fritzell. – Stockholm, National Agency for Higher Education, 1998. – 73 p.
180. Gestrelius K. Tolv utbildningsavsnitt för lärarutbildare: Ett exempel på utbildningsplanering (Twelve training units for teacher trainers: An example of planning for training) / K.Gestrelius, A.Kristoffersson, K.G.Lindqvist // Pedagogiska Hjälpmedel, # 14. – 1974. – P. 5–9.

181. Gran B. Research on Swedish teacher training / Gran B. Education in Teacher Training / B.Gran, Ch.Fritzel // Pedagogical reports #3, 1976. – Department of Education University of Lund. – P. 14.
182. Gran B. Research in Teacher Education: international perspectives / B.Gran, R.P.Ticher, M.F.Wideen. – London : Falmer Press, 1990.
183. Gustafsson L. Svensson A. Public Sector Reform in Sweden. – Malmö (Sweden) : Liber Ekonomi, 1999. – 215 p.
184. Hallden O. Elevernas tolkning av skoluppgiften, en beskrivning av elevernas förhållningssätt till lärares frågor (Pupils' interaction of a learning task: A description of pupils' strategies for copying with teachers' assignments) / O.Hallden. – Stockholm : Department of Education Stockholm University. – 1982. – 87 p.
185. Hammer B. Bidrag till uppmärksamhetens psykologi / B. Hammer // Dissertation in Philosophy, Uppsala Universitet (Sweden), 1908. – 196 p.
186. Hand-Out : The Programme / Seminar on "International Exchange of Postgraduate Students of Education as Teacher-trainees at Schools for General Secondary Education". – Malmö School of Education, 2000. – 7 p.
187. Head Teachers for Tomorrow. – Stockholm : The Swedish National Agency for Education, 1999. – 15 p.
188. Holmberg O. Partner Schools / Olle Holmberg // Journal Malmö School of Education, 2003 (May 13). – 4 p.
189. Holmberg O. Students' Identification Levels: Handbook for teachers and Students // Malmö University, 2006. – 25 p.
190. Husen T. Adolescensen / T. Husen // Dissertation in Philosophy, Lund Universitet (Sweden), 1944. – 196 p.
191. Husen T. Skolreformerna och forskningen / T. Husen. – Stockholm: Verbum Gothia, 1988. – p.
192. International Biography of Adult Education / Ed.by J. E.Thomas, B. Esley. – Great Britain: Department of Adult Education University of Nottingham, 1985. – 709 p.

193. Interculturalism in Swedish Teacher Education: Evaluation of the Teacher Education Reform / P. Batelaan, J. Gundara, G.Markou, T.Piipo. – Stockholm : Universitets–Och Hogskoleverket (National Swedish Board for Universities and Colleges), 1992. – 100 p.
194. Isling A. Det pedagogiska arvet. (The Pedagogical Heritage: the struggle for and against a democratic school) / A.Isling. – Stockholm: Sober Forlags AB, 1988. – 45 p.
195. Ismailov Elkhan. Adult Education in Sweden and Russia: Some Highlights of a Comparative Research / Elkhan Ismailov // «Adult Education to Tackle Social Exclusion: Future-Present-Past» 12–14 September, 2003. – 12 p.
196. Ismailov E. International Cooperation with Swedish and Polish Educational Institutions: Current State and Challenges / Elkhan Ismailov // «Adult Education Studies at Colleges and Universities in Central-East and South-East Europe», 2–5 October, 2003. – 5 p.
197. Ismailov E. Swedish and Russian Education Systems: Distinctions and Similarities : Comparative Essay / Elkhan Ismailov. – Karlskrona (Sweden): Törnströmska gymnasiet, 2003. – 32 p.
198. Johansson B. Pedagogiska samtal i vardutbildning. Innehall och spakbruk / Britt Johansson // Dissertation. – Goteborg, 1981. – 194 p.
199. Kallos D. The Study of Pedagogical Processes / Daniel Kallos // Pedagogical Reports, # 3, Lund. – 1976. – 44 pp.
200. Kallós D. (2003). Teachers and Teacher Education in Sweden: Recent developments / Daniel Kallys [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/teachers-edu-sweden-oth-enl-t03.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/teachers-edu-sweden-oth-enl-t03.pdf). – Назва з екрану.
201. Key E. Barnets arhundrate / Ellen Key. – Skriftserien: Olandstryckarna AB, 1995. – 200 p.
202. Kristianstad University Programmes Description. Sweden, 1999. – 6 p.

203. Kroksmark Tomas. Pedagogukens vagar till dess första svenska professor / Tomas Kroksmark // Dissertation in Educational Sciences, Göteborg Universitet (Sweden), 1991. – 211 p.
204. Kursplaner for Grundskolan (Curricula for the Compulsory School). – Stockholm: Utbildningsdepartementet. – 1994.
205. Landquist J. Pedagogikens historia / John.Landquist. – Gleerup, Lund, 1963.
206. Lararutbildning i förändring: DS 1996:16 (Teacher education in change) // Stockholm: Utbildningsdepartementet. – 1996. – p.
207. Linde Goran. The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden / Goran Linde // European Journal of Teacher Education, Vol.26, #1, 2003. – P. 109–122.
208. Linne A. Myth in Teacher Education and the Use of History in teacher education research / Agnetta Linne // European Journal of Teacher Education, Vol.24, # 1, 2001. – P. 35–45.
209. Lundgren S. Teacher Training for Basic Education: The Teacher Education Reform / S. Lundgren. – Stockholm: National Board of Universities and Colleges, 1989. – 35 p.
210. Lundgren P. Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching / P.Lundgren // Dissertation in Educational Sciences, Stockholm Universitet (Sweden).1972. – 378 p.
211. Marklund Sixteen. Research and Innovation in Swedish Teacher Training / Sixteen Marklund, Bertil Gran // Educational and Psychological Interactions, #53. – November, 1975. – 87 p.
212. Malmberg P. Modern languages in the compulsory and upper secondary school from 1960 and onwards / P.Malmberg // Languages: syllabuses, grading criteria and comments. Stockholm: National Agency for Education, 2001. – P. 7–28.
213. Malmö School of Education Programmes Description. Sweden, 1998. – 10 p.
214. Malmö School of Education Programmes Description. Sweden, 1999. – 14 p.
215. Mattson H. Proven i Skolan – sedda genom larrarnas ögon (School tests – from the teachers' point of view) : Dissertation for the Licentiate Degree of the

- Faculty of Social Sciences, Umea Universitet (Sweden) / H. Mattson. – Umea Universitet : Pedagogiska Institutionen. – 1989. – p.
216. National Agency for Higher Education Report Series: Higher Education in Sweden. Classification: FS 83 I Ep. – November 1998.
217. National Agency for Higher Education Report Series: Higher Education in Sweden. Classification: FS 83 I Ep. – November 2002.
218. National Review of Subjects and Programmes in Sweden: Hogskoleverkets rapportserie 2001 : I I R. – Stoskholm : Hogskoleverket (National Agency for Higher Education). – 2001. – 29 p.
219. National Agency for Higher Education (2001). Teacher education in Sweden before and after 2000. Report. – Skolverket, 2001. – 82 p.
220. Nixon J. SPRINT Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden/ J.Nixon: a report for the National Agency of Education/Stockholm: Skolverket, 1999. – 19 p.
221. Pa Vag MoLararyrket: Den verksamhetsforlagda tiden i lararutbildningen. – Ht 2001, Rev.Ht 2003. - Malmö School of Education. – 30 p.
222. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity[An Action Plan 2004–2006/Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions (COM (2003)449 final](Brussels, 24 Oct. 2003) / Commission of the European Communities – Brussels, 2003 – 25 p.
223. Premfors Rune. Systems of Higher Education: Sweden. – New York: International Council for Educational Development / Rune Premfors, Bertil Ostergren. – 1978. – 208 p.
224. Reis F. Population and Social conditions: EUROSTAT 117/2008 (Statistics in focus) / F.Reis. – 2008. – 8 p. – Режим доступа: [http://dse.univr.it/studentloans/documents/gdp\\_education1.pdf](http://dse.univr.it/studentloans/documents/gdp_education1.pdf). – Назва з екрану.
225. Research on Teacher Education in Finland, Grmany and Sweden // Monographs on Teacher Education and Research. The Office for Teacher Education, Umea University, Sweden. – 1996, Vol.1.

226. Rosengren K. An Evaluation of Swedish Research in Education / K.E.Rosengren, B.Ohngren. – Uppsala (Sweden), 1997. – p.287.
227. Runesson Ulla. Variationens pedagogic. Skilda satt att behandla ett matematiskt innehall / Ulla Runesson // Dissertation. – Goteborg, 1999. – 344 p.
228. Safstrom C. A. From Educational Philosophy to Educational Theory / C. A. Safstrom // Questioning the Logic of Identity within Educational Theory. – Lund, 1999. – 184 p. – P.8 – 13.
229. Salomon O/ The Teacher's Handbook of Slojd. – Siiver, Burdet and Co. – 1892. – 84 p. and 130 illustrations.
230. Schultze H. Religion and Schoolbooks in Europe: Report from a Conference in Malmo / H.Schultze, S.Selander // Didakometry, #68. – December 1983. – 68 p.
231. Sorensen A. Varfor vi behova Kristus (Why we need Christ) / A.Sorensen. – Stockholm : som bottenskola (The elementary school as common primary school) / A.Sorensen // Elfte svenska seminarielararmotet, 1923. – P. 16–23.
232. Sorensen A. Kristendomsundervisningen enligt 1919 ars undervisningsplan (Teaching religion according to the curriculum of 1919) / A. Sorensen // Arbetssattet I Folkskolan VI. Stockholm : Norstedts, 1928. – P. 23 – 45.4
233. Study in Sweden: A Guide for Foreign Students. – Stockholm: The Swidish Institute, 1998. – 38 p.
234. Study in Sweden: Master's Degree Programmes in English (1999-2000). – Stockholm : The Swidish Institute, 1999. – 64 pp.
235. Stukat Karl–Gustaf . Pedagogisk Forskningsmetodik / Karl–Gustaf Stukat. – Uppsala: Almqvist and Wiksells Boktryckeri AB, 1970. – 142 p.
236. Swedish Higher Education. – Hogskoleverket. Sweden, 1997. – 79 p.
237. Tallberg B. I. When works was its own reward: A Swidish study from the perspective of women's history, of the kindergarten teacher as public educator: Doctoral thesis / Broman I. Tallberg. – Malmo School of Education, Sweden, 1991. – 323 p.

238. Teachers and School Management //UNESCO. Prospects quarterly review of education. Issue 99. Vol. 26. Sept. 1996.
239. The Teacher and Educational Change: A New Role (General Report). – Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1974. – P. 283–302.
240. Uljens M. School Didactics and Learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory / M.Uljens. – Vasa (Finland): Department of Education Abo Akademi University, 1997. – 280 p.
241. Verksamhetsforlagd tid i Lararutbildningen: Text till Studenter // Malmo Hogskola, Lararutbildningen, 2005. – 15 p.
242. Wittrock B. The European and American university since 1800: historical and sociological essays / B.Wittrock, Sh.Rothblatt. – Great Britain : Cambridge University Press, 1993. – 370 p.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

Навчальний план підготовки учителя-організатора дозвілля  
(Університет міста Крістіанстад)

1 рік	2 рік	3 рік
Теоретична і практична освіта (вік дітей 6-9 років) 10к\г	Теоретична і практична освіта (вік дітей 6-12 років) 10к\г	Тематичні курси за вибором:
Природничі науки  10 к\г	Теоретична і практична освіта (діти з фізичними вадами) 10к\г	Мистецтво й ручна праця/ спорт і здоров'я/ музика і драма  20 к\г
Тематичні курси за вибором: Мистецтво й ручна праця / спорт і здоров'я/ музика і драма 10 к\г	Тематичні курси за вибором: Мистецтво й ручна праця/ спорт і здоров'я/ музика і драма 5 к\г	Теоретична і практична освіта (вік дітей 10-16 років) 10к\г
Шведська мова / драма 5 к\г	Шведська мова / драма 6 к\г	Дипломна робота  10 к\г
Суспільні науки 5 к\г	Суспільні науки 5 к\г	
	Математика  4 к\г	

Навчальний план є документом, що визначає перелік та розподіл предметів для вивчення в конкретному навчальному закладі (у нашому випадку – це Крістіанштадський університет), кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет.

Навчальний план підготовки вчителя-організатора дозвілля розраховано на три роки навчання, для кожного з яких передбачено перелік навчальних дисциплін, що мають як загальноосвітню, так і професійно-педагогічну спрямованість. Однак перелік загальноосвітніх навчальних предметів є значно вужчим, ніж педагогічних. Так, до загальноосвітніх дисциплін належать: природничі та суспільні науки та шведська мова. Загальна кількість

навчального навантаження, що відводяться на вивчення цих предметів не перевищує на I курсі 20 кредит-годин, на II курсі – 15 кредит-годин, на третьому курсі відсутня взагалі. У той час, як на педагогічну підготовку, що містить у собі теоретичні й практичні аспекти майбутньої професійної діяльності вчителів-організаторів дозвілля, навчальним планом передбачено на I курсі 20 кредит-годин, на II – 25 та на III – 40 кредит-годин, тобто на вивчення педагогічних дисциплін навчальним планом відведено 85 кредит-годин.

Найбільш значущими педагогічними курсами підготовки майбутніх учителів є «Теоретична і практична освіта» (інваріантна частина навчального плану) й курси за вибором (варіативна частина). На вивчення предметів інваріантної та варіативної частин відведено по 40 кредит-годин на кожному.

Зміст навчального курсу «Теоретична і практична освіта» розбито навчальним планом на чотири змістові модулі, один з яких («Робота з дітьми 6-9 років») викладається протягом першого року навчання, два («Робота з дітьми 6-12 років» та «Робота з дітьми з фізичними вадами») – протягом другого та ще один («Робота з дітьми 10-16 років») – протягом третього року підготовки.

Тематичні курси за вибором («Мистецтво й ручна праця»; «Спорт і здоров'я»; «Музика і драма») є логічним продовженням педагогічної підготовки. Фактично вони є предметами спеціалізації, оскільки готують майбутніх учителів до організації та здійснення дозвіллевої діяльності з дітьми у сфері образотворчого мистецтва та ручної праці, спорту й фізкультури чи музики й драматичного мистецтва. На вивчення зазначених курсів навчальним планом передбачено протягом першого та третього років навчання по 10 кредит-годин, протягом другого – 5 кредит-годин.

Зазначимо, що окремого часу на педагогічну практику навчальним планом не передбачено у зв'язку з тим, що ця практика здійснюється в межах оволодіння студентами змістом педагогічних дисциплін варіативної та інваріантної частин.

Логічним завершенням педагогічної підготовки є написання студентами дипломної роботи зі спеціальності, на яку навчальним планом відведено 10

кредит-годин. Таким чином, зміст професійної підготовки вчителів-організаторів дозвілля розподілено в межах 120 кредит-годин рівномірно протягом трьох років навчання (по 40 кредит-годин кожного року навчання).

**Додаток Б**

*Навчальний план підготовки учителя 4 – 9 класів (вік учнів 9 – 16 років)  
середньої обов'язкової школи (СОШ)  
(Університет міста Крістіанштад)*

<b>1 рік</b>	<b>2 рік</b>	<b>3 рік</b>	<b>4 рік</b>	<b>5 рік</b>
Учитель і навчальний процес 20 к\г	Біологія 10 к\г	Дитина і навчальний процес 20 к\г	Біологія 20 к\г	Дипломна робота 10 к\г
Педагогічна практика 4 тижні	Математика 10 к\г	Педагогічна практика з учнями молодшого шкільного віку (4 тижні). Педагогічна практика з учнями старшого шкільного віку (4 тижні).	Факультативний курс за вибором 10 к\г	Педагогічна практика 3 тижні
Хімія 20 к\г	Фізика 20 к\г	Математика 15 к\г	Професійна роль педагога 10 к\г	Факультативний курс за вибором 10 к\г
		Технологія 5к\г	Педагогічна практика у вікових групах за вибором 5 тижнів	Педагогічна практика 3 тижні
			Різноманітність факультативних курсів залежить від бажаних їх відвідувати	Даний план на 5 курс розрахований тільки на один семестр

Навчальний план підготовки вчителів 4-9 класів середньої обов'язкової школи розрахований на чотири з половиною роки навчання та містить у собі загальноосвітні й педагогічно спрямовані дисципліни. Порівнювальний аналіз

зазначеного навчального плану з аналогічним документом, що відображає підготовку вчителів-організаторів дозвілля уможливив висновок про переважання педагогічної підготовки над загальноосвітньою. Так, блок загальноосвітніх навчальних предметів складають: біологія, математика, фізика, хімія, на вивчення яких відводиться 100 кредит-годин. Відповідно на I курсі вивчається хімія обсягом 20 кредит-годин; на II - біологія та математика (по 10 кредит-годин кожна) та фізика (20 кредит-годин); на III – математика з технологією (20 кредит-годин); на IV – біологія (20 кредит-годин). Зазначимо, що перераховані нами навчальні дисципліни лише умовно можна назвати загальноосвітніми. Така умовність детермінована необхідністю знання майбутніми педагогами фактичного матеріалу з навчальних предметів, які вони викладатимуть у подальшому в середній обов'язковій школі (біологія, математика, фізика, хімія).

Педагогічні дисципліни та педагогічна практика складає найбільш значущий блок аналізованого навчального плану. До переліку педагогічно орієнтованих навчальних дисциплін теоретичного спрямування входять предмети інваріантної (50 кредит-годин) та варіативної (20 кредит-годин) частини. Інваріантну частину навчального плану представлено наступними предметами:

- «Учитель і навчальний процес» - 20 кредит-годин;
- «Дитина і навчальний процес» - 20 кредит-годин;
- «Професійна роль педагога» -10 кредит-годин.

Варіативна частина представлена факультативними курсами за вибором, які викладаються на четвертому та п'ятому курсах (по 10 кредит-годин протягом кожного року).

Навчальним планом підготовки вчителів 4 – 9 класів середньої обов'язкової школи передбачається наступні види практик:

- ознайомча (4 тижні);
- практика з учнями молодшого шкільного віку (4 тижні);
- практика з учнями старшого шкільного віку (4 тижні);

- практика у вікових групах за вибором (5 тижнів);
- переддипломна практика (6 тижнів).

На відміну від навчального плану підготовки вчителів-організаторів дозвілля, де педагогічну практику не було виділено окремо, аналізований нами навчальний план підготовки вчителів 4-9 класів передбачає акцентування уваги на змісті й термінах проведення педагогічних практик протягом кожного року навчання. Разом із тим, особливістю зазначеного плану є те, що в ньому вказано лише кількість тижнів, відведених на проходження практики без зазначення кількості кредит-годин, що відводяться на неї. Така особливість зазначеного нормативного документу обумовлюється вже описаною нами практичною спрямованістю педагогічних курсів, у межах вивчення яких здійснюється організація педагогічних практик.

Кількість кредит-годин, що відводиться на професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів є незмінною - 40 на навчальний рік. Відповідно навчальним планом передбачено, що майбутній вчитель має за 4,5 роки навчання виконати 180 кредит-годин.

**Додаток В***План курсу практично-педагогічної підготовки в контексті програми  
підготовки вчителів початкової та середньої обов'язкової школи**1-7 та 4-9 класи (40 кредит-годин)**(на базі Школи Освіти м. Мальме)*

Затверджений відділом з укладання програм Підготовки учителів початкової та середньої обов'язкової школи 17 серпня 1999 року.

Програма розрахована на три роки і включає наступні предмети: методику, педагогіку, дидактику, розвиток мовленнєвих навичок, а також педагогічну практику. Цілі підготовки визначені згідно вивчення наступних аспектів:

- Директивні документи;
- Система оцінювання;
- Навчання;
- Лідерство;
- Потреби учнів;
- Організація навчально-виховного процесу.

Перший етап підготовки учителів (5 кредит-годин)

Цілі: навчити студентів свідомо розуміти завдання викладача і тих вимог, які сучасна школа ставить перед ними.

Очікуваний результат: По закінченню курсу студент повинен

З розділу «Директивні документи» :

- оволодіти знаннями про завдання сучасної школи в суспільстві, що змінюється;
- розуміти зміст директивних документів для школи, їх функції і взаємозв'язки;
- вміли аналізувати проблеми рівноцінності освіти, виходячи з директивних документів школи.

З розділу «Система оцінювання» :

- орієнтуватися в значенні понять «власна думка людини», «власна думка про знання» і «навчання» та аналізувати роботи науковців щодо цих понять, оцінити їх значення для поведінки учителя й процесу навчання учнів.

З розділу «Навчання» :

- чітко уявляти власне соціальне становлення і його значення для визначення позиції, яка стосується дітей і молоді;
- розвивати потребу до самоосвіти і її вплив на результативність навчання учнів;
- вміти інтегрувати різні форми навчального процесу з різними теоріями навчання/учіння;
- розуміти значення письма як інструменту мислення й навчання і застосовувати письмо в процесі навчання;
- вміти задокументувати набутий досвід під час педагогічної практики.

З розділу «Лідерство» :

- враховувати вимоги, які стоять перед майбутнім вчителем, і, відповідно, поставитися відповідально до вибору майбутньої професії;
- знати про основні форми педагогічної діяльності й оцінити свою роль в навчально-виховному процесі.
- розвивати здібності формулювати постановку проблеми відповідності з діяльністю базової школи педагогічної практики, роботою учителів й навчанням учнів;
- коректно застосовувати технічні засоби навчання в школі.

З розділу «Потреби учнів» :

- знати про умови життя в сім'ї й стан відносин «сім'я–школа»;
- знати про потреби дітей і молоді, виходячи з цілісної перспективи навчально-виховного процесу;
- розуміти різні потреби учнів з точки зору класових, статевих і етнічних розбіжностей;



- розуміти поняття «соціалізація» в плані мислення, говоріння й вчинків дітей.

З розділу «Організація навчально-виховного процесу» :

- знати про організацію праці в базовій школі педагогічної практики.

Зміст курсу і форми навчання. Зміст і форми роботи розробляються, виходячи з цілей навчального курсу, при взаємодії студентів і викладачів педагогічного ВНЗ і базової школи.

Перевірка знань й оцінювання. Перевірка знань і оцінювання відбувається постійно протягом всього курсу навчання в різних формах: індивідуально та колективно (усно або письмово). Частково перевірка знань базується на участі та особистій зацікавленості студента під час педагогічної практики, а її оцінка виставляється керівником практики після консультації з учителями ВНЗ та базової школи педагогічної практики. Під час письмового або усного звіту про проходження педпрактики зважають на високий рівень володіння діловою рідною мовою та форми звіту. Педпрактика оцінюється як «пройдена» або «не пройдена» («зараховано – не зараховано»).

#### *Другий етап підготовки учителів (15 кредит–годин)*

Цілі: навчити студентів застосовувати практично теоретичні знання й практичні уміння, що сприяють успішному професійному росту майбутніх учителів.

Очікуваний результат: По закінченню курсу студент повинен

З розділу «Директивні документи»:

- розуміти й порівнювати шкільні робочі навчальні плани і програми, а також плани і програми шкільних заходів з державними й комунальними директивними документами й розуміти їх значення для навчально-виховного процесу й оцінювання роботи в школі.

З розділу «Система оцінювання»:

- володіти глибокими знаннями про значення, яке навчальний план вкладає в поняття «власна думка людини», «власна думка про знання»

і «навчання» і зв'язати ці поняття з досвідом, набутим в школі під час практики;

- орієнтуватися у питанні залученні, впливу і відповідальності учнів та їх батьків в активній діяльності в житті школи;

З розділу «Навчання»:

- розвивати здібності розпізнавати основні проблеми дидактики й вміти знаходити шляхи вирішення;
- вміти застосовувати педагогічні процеси для розвитку комунікативних навичок учнів (розвивати вміння спілкуватися);
- розвивати здібності до аналізу свого навчання і викладання і вміти правильно викладати аналіз у письмовій формі.

З розділу «Лідерство» :

- розвивати педагогічні здібності співробітництва з учнями, шкільним персоналом й батьками;
- оволодіти глибокими знаннями про різні компетенції, які є складовими педагогічного «лідерства», й вміти застосувати їх, виходячи з директивних документів школи;
- набути глибокі знання про групові динамічні процеси і застосовувати ці знання, виконуючи роль учителя;
- отримати основні знання про розв'язання конфліктів й вміти розв'язувати конфліктні ситуації між учнями в школі;
- розвивати вміння формулювати й аналізувати постановку проблеми у відповідності з діяльністю школи, роботою учителя й навчанням учнів, а також документувати її;
- орієнтуватися з формами навчальних презентацій з використанням комп'ютера.

З розділу «Потреби учнів»:

- вміти звертати увагу на різні форми навчального процесу й намагатися у власному викладанні забезпечувати навчальні стратегії учнів й пов'язувати їх з питаннями змісту навчання;

- поглибити свої знання про умови навчання учнів в школі і навчально-виховного процесу в цілому з урахуванням статевих, класових й етнічних розбіжностей;
- критично оцінювати поняття «школа для всіх», виходячи з умов школи й потреб учнів;
- сприяти, щоб розвиток здібностей і знань кожного учня складала той висхідний момент для створення навчального середовища школи;

З розділу «Організація навчально-виховного процесу» :

- знати різні моделі можливого формування організації праці в школі й оцінювати їх вплив на навчальний процес в школі і на учнів.

*Третій етап підготовки учителів (20 кредит–годин)*

Цілі: навчити студентів застосовувати практично теоретичні знання й практичні уміння, що сприяють розширенню і поглибленню знань майбутніх учителів з можливим початком роботи в початковій та середній обов'язковій школі.

Очікуваний результат: По закінченню курсу студент повинен

З розділу «Директивні документи» :

- усвідомлювати, що навчально-виховна робота в школі повинна бути спрямована на кінцевий результат;
- аналізувати співвідношення між навчальним планом і викладанням у школі, виходячи із власних завдань;
- враховувати робочий план базової школи педагогічної практики при плануванні і проведенні занять.

З розділу «Система оцінювання» :

- розвивати навички ефективного застосування системи оцінювання згідно навчального плану у своїй педагогічній діяльності.

З розділу «Навчання» :

- володіти глибокими знаннями з педагогіки і дидактики щодо створення навчальних ситуацій і середовищ розвитку дітей і молоді, а також застосовувати ці знання;
- спрямовувати свою викладацьку діяльність згідно з цілями та задачами школи;
- оцінювати знання школярів, виходячи з цілей, критеріїв оцінок та інших засад, а також знати методи залучення учнів до процесу оцінювання;
- знати різні напрями педагогіки, виходячи з міжнародної перспективи;
- застосовувати стратегії, що дають учню можливість аналізувати свій досвід і своє навчання;
- досліджувати і аналізувати свій практичний досвід і, виходячи з цього, оцінювати результати діяльності;
- критично оцінювати шкільну реальність, використовуючи свій досвід і досвід інших, критично аналізувати вітчизняну систему освіти;
- робити нотатки власних спостережень, висновків.

#### З розділу «Лідерство» :

- виявити високу соціальну компетенцію на зустрічах з учнями, шкільним персоналом, батьками;
- володіти глибокими знаннями про розв'язання конфліктів й вміти розв'язувати конфліктні ситуації індивідуально і в колективі;
- розвивати здібності педагогічного лідера, виходячи з певних директивних документів школи в суспільстві, що змінюється;
- використовувати інтернет – ресурси з метою отримання інформації і як засіб комунікації..

#### З розділу «Потреби учнів» :

- у своїй викладацькій діяльності тісно співпрацювати з дітьми та молоддю, виходячи з різного життєвого досвіду й потреб;
- критично оцінювати поняття «школа для всіх» в історичному аспекті, виходячи з класових, статевих та етнічних розбіжностей.

З розділу «Організація навчально-виховного процесу» :

- бути готовим прийняти вимоги, які ставить децентралізована школа перед сучасним учителем;
- знати різні моделі проведення роботи в школі і критично оцінювати їх;
- прогнозувати перспективу роботи школи у ланці дошкільний заклад освіти – початкова школа – середня обов'язкова школа – старша(вища) середня школа.

*Педагогічна освіта (Lararutbildningen)*

*Методичні рекомендації для студентів щодо навчання в Мальмському університеті згідно нової реформи педагогічної підготовки вчителів*

**1. Вступ до професії вчителя**

Даний документ забезпечує інформацією щодо перспектив оволодіння професією вчителя. Успішно оволодівши курсом практично-педагогічної підготовки, Ви маєте право обирати вид професійної діяльності в будь-якій ланці шведської школи. Крім того, здобуваючи певний рівень освіти й кваліфікації, Ви, як майбутній педагог, набуваєте характеристик мобільного вчителя в умовах сучасних інноваційних процесів. Пам'ятайте, що Ви не просто вчитель (lärare), ви - майстер освіти (lärarexamen).

Успішно складений Вами випускний екзамен ще не є гарантією працевлаштування на посаді вчителя. Вирішальними чинниками можуть служити напрямок обраної Вами спеціалізації, результат співбесіди і рекомендацій від педагогів, які здійснювали Вашу практично-педагогічну підготовку (як з університету, так і з партнерської школи), що можуть відігравати вирішальне значення у цьому процесі.

*1.1. Потреба у вчителях*

В умовах сьогодення Швеція потерпає від великої нестачі вчителів у дитячих садках і вчителів професійних предметів у середніх школах. Ще кілька років ця проблема не стояла настільки гостро і, взагалі, не буда помітною. Існують різні причини для цього: зокрема стан світової економіки, який створив серйозні проблеми у сфері шведської освіти. Хоча це не відображається на загальному добробуті шведів, однак це помітно на місцях. Муніципалітети отримали більше прав щодо керування економічним станом свого округу, складовою яких є здатність скорочувати штати вчителів з метою економії коштів, що виділяється на заробітну плату. З іншого боку скорочення муніципальних навчальних закладів обумовило збільшення чисельності

приватних навчальних закладів, що, завдяки жорсткій конкуренції, невпинно підвищують якість освітніх послуг. Це висуває жорсткі вимоги до професійної підготовки педагогів.

Отже, вимога часу - підготовка кваліфікованого мобільного вчителя. З Вашого боку було б розумним обрати такий напрямок навчання, який би дав можливість працювати вчителем у навчальних закладах різних типів: наприклад, у середньої школи і дитячому садку або початковій школі. Таким чином Ви отримуєте більше можливостей для подальшого працевлаштування за фахом.

### *1.2. Дискусія про школу*

Школа – динамічний робочий процес, який є відображенням суспільства в цілому. Ви не можете не помітити, що засоби масової інформації сповнені розповідями про школу, вчителів та директорів шкіл. Часто інформація сповнена негативного характеру, викривлено висвітлює проблеми шкільного навчання (відсутність порядку в школі, брак кваліфікованих вчителів тощо). Така неаргументована завищена критика спотворює загальний об'єктивний стан роботи школи, впливає на суспільну думку в цілому та знижує розуміння громадськістю значущості педагогічної професії зокрема.

В умовах сьогодення студентам – майбутнім вчителям з перших днів навчання надається можливість розпочинати практичну педагогічну підготовку в партнерській школі-партнері. Так, в Сконе (південна частина Швеції, авт.) до процесу підготовки вчителів залучені майже всі ланки загальної освіти: дитячий садок, початкова і середня школи. При цьому педагогічний штат розширюється завдяки колишнім студентам-практикантам.

## **2. Зміст навчання в Мальмському університеті**

Програма підготовки вчителів складається з трьох компонентів:

- початковий компонент - 20 к\г;
- основний компонент - від 80 до 100 к\г (наприклад, шведська мова і суспільні науки для вищої середньої школи (гімназії));
- додатковий компонент - від 40 до 60 к\г (наприклад, шведська мова і

суспільні науки для обов'язкової середньої школи).

### *2.1. Початковий компонент*

Ваше навчання розпочнеться з початкового компоненту, який має загальний контент для всіх студентів педагогічних навчальних закладів незалежно від того, які напрямки підготовки Ви виберете. Передбачається, що Ви отримаєте уявлення про те, що демократичне суспільство очікує від вчителя та які умови воно створює для Вашої майбутньої педагогічної діяльності. Ви також отримаєте знання про теорію розвитку та навчання дітей і підлітків.

Окремо розглядатимуться наступні теми: «Що таке соціальна місія школи сьогодні?», «Як діти і молоді люди змінилися за останні десятиліття, і що це означає для шкіл?».

Протягом цього семестру Ви також вивчите локальні та глобальні питання майбутнього - питання, якими Ви, як вчитель маєте оволодіти про будь-яку предметну галузь, в якій ви будете працювати.

Від першого дня Вас буде залучено до педагогічної діяльності у партнерській школі. Детальніше про це Ви можете прочитати в папці «Час навчання в підготовці вчителів».

### *2.2. Основний*

Практична мета – вивчити предмет спеціалізації. У рамках основного предмету Ви вивчаєте суміжні дисципліни.

Основна тема складається з 80 - 120 к/г, залежно від сутності обраної Вами спеціалізації. Кредит/години Ви напрацьовуєте у певній послідовності. Кінцевим результатом має стати написання дипломної роботи.

У рамках основного компоненту також включені семінари.

Серії семінарів спрямована на міждисциплінарність, тобто перспективи вивчення інтегрованого курсу кількох дисциплін. Вони також можуть містити актуальні проблеми школознавства, навчання і виховання. До проведення семінарів запрошуються вчителі партнерських шкіл. Починаючи з другого семестру заплановано серію семінарських занять, які є обов'язковими, вони чергуються з лекціями. Ці форми занять використовуються кожного семестру.



Головні підсумкові останні 20 к/г будуть визначальними у підготовці вчителя. Вони включають в себе дипломний проект (10 к/г).

### *2.3. Предмети за вибором (додаткові навчальні курси)*

Навчальним планом передбачено викладання курсів за вибором студентів. Обраний кожним студентом курс набуває чинності обов'язкового для майбутнього вчителя.

Підготовка вчителів у Мальме проводиться у співпраці з Лундським університетом. Тому вивчення предметів за вибором організовано як в Мальмському, так і в Лундському університетах. Заняття організовані у такий спосіб, щоб до них долучати студентів-іноземців, які приїхали навчатися у Швецію. Зміст курсів за вибором настільки інтегрований, наскільки це допоможе Вам застосувати ці знання під час написання дослідницької екзаменаційної роботи.

Відмінністю предметів за вибором від основних предметів (основний компонент навчання) є те, вони не призначені спеціально для студентів педагогічних навчальних закладів.

### *2.4. Вибір напрямку навчання*

Навчальні програми розроблені таким чином, щоб дати студентам можливість вибору. Одним з його критеріїв є вікова категорія учнів, з якими бажає працювати студент-педагог у майбутньому.

Термін навчання залежить від Вашого вибору та складає наступну кількість кредит-годин:

– 140 к/г для напрямів підготовки: «Дошкільна освіта», «Рекреаційні потреби освіти», «Початкова школа»;

– 180 к/г – 220 к/г для напрямів підготовки: «Середня обов'язкова школа», «Старша середня школа – гімназія», «Школа для дорослих».

Завдяки додатковим навчальним курсам Ви можете обрати ті навчальні предмети, знання яких користуються попитом у сучасному мінливому світі. Тут ми рекомендуємо Вам порадитися з вашими університетськими викладачами,

та вчителями партнерських шкіл, Крім того на базі Мальмського університету функціонує консультаційний навчальний пункт у Школі освіти, де студенти завжди можуть отримати кваліфіковану консультацію щодо поточних додаткових навчальних курсів.

План підготовки вчителів різних напрямків підготовки:

Вчений ступінь, що спеціалізується на:	140 кредит-годин	180 кредит-годин	200 кредит-годин	220 кредит-годин
Семестр 1	початковий компонент	початковий компонент	початковий компонент	початковий компонент
Семестр 2	основний	основний	основний	основний
Семестр 3	основний	основний	основний	основний
Семестр 4	основний	основний	основний	основний
Семестр 5	додатковий	основний	основний	основний
Семестр 6	додатковий	додатковий	основний	основний
Семестр 7	основний	додатковий	додатковий	додатковий
Семестр 8		додатковий	додатковий	додатковий
Семестр 9		основний	основний	додатковий
Семестр 10			додатковий	додатковий
Семестр 11				основний

Поточна інформація доступна на [www.mah.se/lut/student](http://www.mah.se/lut/student) - приблизно за місяць до терміну виборів.

### 2.5. Вибір напрямків підготовки майбутніх вчителів в контексті термінів навчання

В межах 140 к/г, 180 к/г пропонуються різні спеціалізації. Обираючи будь-яку спеціалізацію в межах 140 к/г майбутній вчитель долучається до роботи в дошкільних закладах освіти, початковій школі.

Вчитель дошкільної та початкової освіти: 140 к/г

(перелік компонентів з яких складається цей напрямок)

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.

- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Географія та екологічна освіта: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота

Історичні науки: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Спорт і фізичне виховання : 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Культура, засоби масової інформації та естетика: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.

- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги .
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Математика: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Природничі науки: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Релігія і суспільні науки: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги .
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Соціальна робота з дітьми: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Суспільні науки і філософія освіти: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Шведська мова в полікультурному суспільстві: 140 к/г

- Дослідження дитячого і юнацького віку.
- Дошкільний вік.
- Педагогічна діяльність.
- Дошкільна школа.
- Дошкільна освіта, дитячі розваги.
- Початкова школа.
- Початкова школа і позакласна рекреаційна робота.

Якщо Ви вибрали 180 к/г або більше, Ви отримуєте можливість працювати в середній обов'язковій школі, старшій середній школі (гімназії) тощо.

Можливі напрямки майбутньої спеціалізації від 180 к/г

Географія та екологічна освіта: 180 к/г

- Середня обов'язкова школа
- Старша середня школа

- Школа для дорослих – підготовка вчителів для означених ланок освіти відбувається в межах кожного можливого напрямку

Історичні науки і філософія освіти: 180 к/г

Спорт і фізичне виховання: 180 к/г

Культури, ЗМІ та естетичні форми вираження: 180 к/г

Математика і навчання: 180 к/г

Сучасні Мови з акцентом на навчання та вивчення англійської: 180 к/г

Наука і навчання: 180 к/г

Релігія і наука: 180 к/г

Громадські науки і освіти: 180 к/г

Шведська мова в полікультурному суспільстві: 180 к/г

Кількість кредит/годин розрахована на додаткові навчальні курси:

- до 140 к/г (дошкільна і початкова освіта): в цілому 40 – додаткові навчальні курси, з яких мінімум 10 – на кожний предмет (предметну галузь).

Виняток становить обрана мова, вивчення якої вимагає як мінімум 60 к/г.

- до 180 (середня обов'язкова освіта): в цілому 60 – додаткові навчальні курси, з яких мінімум 20-40 к/г – на кожний предмет/ предметну галузь.

Виняток становить обрані сучасні іноземні мови, шведська мова, суспільні науки, вивчення яких вимагає як мінімум 60 к/г.

- від 180 к/г і більше (старша середня школа і школа освіти дорослих): в цілому 60 – додаткові навчальні курси, з яких мінімум 60 к/г – на кожний предмет/ предметну галузь. Виняток становить обрані сучасні іноземні мови, шведська мова, суспільні науки, вивчення яких вимагає як мінімум 80 к/г.

Якщо Ви хочете стати кваліфікованим вчителем, щоб викладати природничі або суспільні науки чи шведському мови, передбачено конкретні вимоги при інтеграції ваших обраних навчальних предметів. Для цього слід звернутися до консультаційного пункту.

## *2.6. Педагогічна практика у партнерській школі*

Підготовка майбутніх вчителів передбачає, що Ваше науково-

педагогічне дослідження, яке розпочинається з перших днів навчання, містить у собі як базові теоретичні положення, так результати досліджень педагогічної практики. Велику роль у процесі роботи над Вашим дипломним дослідженням будуть відігравати власні спостереження, аналіз психолого-педагогічної літератури.

З перших днів навчання в закладі з підготовки вчителів Ви будете тісно співпрацювати з партнерською школою. Тут Ви отримаєте можливість оволодіти конкретним досвідом роботи школи і розвинути власні педагогічні компетенції в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Це буде свого роду перевірка, чи дійсно професія вчителя – Ваше призначення. Якщо у Вас виникнуть сумніви, що не є незвичайним, кваліфіковані педагоги завжди допоможуть Вам з'ясувати справжню суть проблеми і визначити, наскільки ви готові присвятити своє життя педагогічній професії.

### *2.7. Оцінка*

Студентів оцінюють, як правило, за трьох-бальною шкалою – Väl Godkänd (зараховано з відзнакою), Godkänd (зараховано), Underkänd (не зараховано). Оцінка є комплексною, враховується успішність студента з теоретичної підготовки в університеті і практичної у партнерській школі.

У Методичних рекомендаціях «На шляху до професії вчителя" Ви можете побачити ті якості, які вчитель очікує, що Ви розвине в процесі навчання. Головне – Ви повинні цінувати свій саморозвиток на шляху досягнення мети стати вчителем.

Участь в оцінюванні Вас як майбутніх учителів будуть брати як ваші викладачі з університету, так і викладачі зі школи. У Вас буде постійний наставник, який спостерігатиме й коригуватиме Вашу роботу.

### **3. Роль студентства у функціонуванні педагогічних закладів**

У шведських студентів є права і обов'язки. Студенти мають право впливати на рішення університету щодо планування навчального процесу і укладання навчальних програм. У нас існує золоте правило: студент отримує розуміння планування навчального процесу, якщо він безпосередньо залучений

до роботи навчальної частини університету. Ця обізнаність базується на вивченні змісту з Закону про освіту і Положень про вищу освіту, Постанови про педагогічну освіту в Швеції та нормативно-правову базу в галузі педагогічної освіти в Мальмському / Лундському університеті. Навчальний план включає в себе цілі, які Вам треба досягти в процесі навчання.

#### **4. На шляху до оволодіння професією вчителя**

Провідна ідея – освіта протягом усього життя. Навчаючи інших, вчитель завжди буде продовжувати своє навчання. Знання постійно оновлюються, відкриваються нові перспективи удосконалення педагогічної професії. Суспільство змінюється, так само як діти й підлітки. Педагогічна освіта має широкий спектр навчальних курсів, також співпрацює з муніципалітетами та центрами підвищення кваліфікації для співробітників школи.



## ПРОГРАМА З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

*(Школа освіти м. Мальме)*

Педагогічна практика – складний процес, який передбачає у кінцевому результаті: оволодіння певними вміннями і навичками, завдяки яким майбутні вчителі зможуть планувати й проводити уроки та взаємодіяти з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Отже, Програма базується на основних компонентах – тобто вміннях:

- ідентифікація – здатність студента рефлексувати на практиці власні теоретичні знання;
- знання – вміння приймати дидактично правильні рішення;
- комунікація (спілкування) – вміння здійснювати демократичне керування (лідерство).

Кожне група вмінь містить підструктуру, що складається з 4 рівнів: від майбутнього вчителя– початківця до майбутнього вчителя–професіонала. Означені рівні педагогічної практики визначають основні вимоги, які стоять перед студентами, а саме:

- спрямовують майбутнього вчителя на досягнення єдиної цілі, тобто вміння не повинні змінюватися на різних рівнях, вони повинні розширюватися і поглиблюватися (принцип – горизонталі);
- забезпечують рівномірність загального опису рівнів та рівноцінність загальної якості вимог, що висувуються в межах одного і того ж рівня;
- визначають позитивні якості, які формує в собі майбутній вчитель під час педагогічної практики;
- визначають загальні вимоги щодо проходження студентом педагогічної практики (їх можна корегувати в залежності від умов, в яких партнерська школа функціонує);

Рівні педагогічної практики означають рік підготовки майбутнього вчителя.

Програму було підготовлено, вдосконалено (на базі попередніх програм з педагогічної практики) та апробовано в 2004-2005 навчальному році. Результати ефективності обговорювалися на семінарах спільно з учителями партнерських шкіл.

Робоча група від університету: Jerry Albin (Джері Албін) – викладач і керівник педагогічної практики, Olle Andersson (Олле Андерсон) – викладач і керівник педагогічної практики, Christer Elfversson (Крістер Елфверсон) – викладач і керівник педагогічної практики, Lilian Hakansson (Ліліан Хокансон) – викладач і керівник педагогічної практики, Annika Kraft (Анніка Крафт) – викладач і керівник педагогічної практики, Lisbeth Ringdahl (Лізбет рінгдал) – викладач і керівник педагогічної практики, Anders Olsson (Андерс Олсон) – голова робочої групи (с. 219).

## КОМПОНЕНТ (ВМІННЯ) 1

Загальний опис вимог відповідно до рівнів розвитку студента-майбутнього вчителя (СМВ)	Ідентифікація – здатність студента рефлексувати на практиці власні теоретичні знання*			
	<i>Здатність рефлексувати...</i>	<i>будь-чий особистий досвід (практична база)</i>	<i>систематизований досвід інших людей (теоретична база)</i>	<i>чийсь персональні цінності (етична база)</i>
СМВ знає і усвідомлює зміст навчального матеріалу, але при цьому його знання щодо завдань, які стоять перед педагогом, не систематизовані і часто набувають форми пасивного спостереження під час педагогічної практики.	Рівень 1 (студент-початківець приблизно обізнаний з вимогами і змістом педагогічної практики)	СМВ може використовувати набутий раніше досвід у схожих педагогічних ситуаціях не рефлексивним шляхом. Пояснення матеріалу учням може супроводжуватися фразою «... загальне значення стверджує, що...»	СМВ може застосовувати де-які теорії щодо навчання дітей, але не спираючись на власний практичний досвід. Теорія і практика – два паралельні напрямки (на даному рівні підпрактики).	СМВ має при-близну уяву про те, як власні особистісні цінності відображаються в контексті твердження «бути вчителем». СМВ має труднощі в усвідомленні того факту, що різні вчителі мають різні особистісні цінності
СМВ володіє знаннями щодо завдань, які стоять перед вчителем. Спостерігає за педагогічним процесом,	Рівень 2 (намагається зрозуміти чийсь педагогічний досвід через відвідання уроків вчителів-наставників)	СМВ ставить перед собою запитання, чоу педагогічний процес відбувається саме таким чином, і який інший спосіб існує,	Рефлексує і по-рівнює чийось практичну педагогічну діяльність з різними педагогічними теоріями. Намагається	Може бачити зв'язки між чийось практичною педагогічною роботою і особистісними цінностями.

<p>ви-окремлює, аналізує і віднаходить власний спосіб організації та здійснення педагогічного процесу.</p>		<p>щоб покращити педагогічну діяльність.</p>	<p>визначити елементи цих теорій в діяльності вчителів партнерських шкіл.</p>	<p>Може виявити зв'язок між особистісним і цінностями і цінностями, проголошеними в офіційних документах щодо підготовки вчителя</p>
<p>СМВ ідентифікує себе як вчителя, може формулювати цілі і завдання, які стоять перед вчителем у плануванні і організації навчального процесу.</p>	<p>Рівень 3 (СМВ усвідомлює і може сформулювати власну педагогічну теорію)</p>	<p>Може пояснити й аргументувати, чому один вчитель діє саме у такий спосіб, який суперечить раніше отриманому педагогічному досвіду. СМВ вже підготовлений, до визначення й критичної оцінки використаних методів навчання.</p>	<p>Може пояснити і критично оцінити власну педагогічну діяльність щодо побудови навчального процесу, спираючись на вже існуючий педагогічний досвід. СМВ вже розвинув на цьому етапі професійне мовлення і може описувати й аналізувати власну (або чужу) педагогічну діяльність.</p>	<p>СМВ має достатньо знань та вмінь, щоб проаналізувати чужі особистісні цінності, і спосіб їх впливу на формування практичної педагогічної діяльності.</p>
<p>СМВ визначає проблеми і</p>	<p>Рівень 4 (провідною ідеєю є</p>	<p>СМВ активно втілює у</p>	<p>СМВ активно приймає участь у</p>	<p>СМВ вже вміє дискутувати</p>

<p>інтерпретує цілі і завдання, які стоять перед вчителем у педагогічному процесі; знаходиться у пошуку нових перспектив для власної педагогічної практичної діяльності, і розвиває цілеспрямовані, довготривалі стратегії. Позиціонує себе як невід'ємну складову єдиного педагогічного процесу і сприяє розвитку навчально-виховного процесу у партнерській школі. Вміє працювати у команді.</p>	<p>використання власного педагогічного досвіду та знання теорії з метою розвитку та вдосконалення педагогічної діяльності)</p>	<p>практику набути знання з теорії, повністю несе відповідальність за якість навчально-виховного процесу, активно співпрацює з іншими учасниками педагогічної практики – студентами чи вчителями партнерської школи (робота у команді).</p>	<p>дискусіях щодо ефективності підготовки вчителя й організації навчально-виховного процесу в партнерській школі, оперуючи науковими знаннями теорії підготовки вчителя.</p>	<p>і ставити запитання про педагогічні цінності, покладені в основу підготовки вчителя.</p>
--	--	---	--	---

\*Кожен вчитель володіє теорією як навчати дітей, і ця теорія є суб'єктивно найміцнішим фактором у власній практичній роботі майбутнього вчителя.

Програма педагогічної практики повинна спиратися на індивідуальний досвід вчителя : «теорія через практику» і намагатися спрямовувати майбутніх вчителів на постійний пошук у педагогічній професії і саморозвиток, що буде сприяти їм у подальшій педагогічній діяльності.

### КОМПОНЕНТ (ВМІННЯ) 2

<i>Знання – вміння приймати дидактично правильні рішення</i>			
<i>...вміння</i>	<i>володіти, використовувати і поглиблювати знання предмету, включаючи методичні знання</i>	<i>ставити перед учнями адекватні цілі та завдання, розвивати їх вміння вчитися</i>	<i>планувати, створювати умови для успішного навчання дітей, застосовуючи знання змісту навчального процесу, методів та форм організації навчання</i>
Рівень 1 (Студент-початківець приблизно обізнаний з основами дидактики, але повинен пробувати використовувати на практиці свої знання)	СМВ виявляє обізнаність і бажання поглиблювати й розширювати знання предмету, співпрацює з керівником від університету/партнерської школи і виступає як складова педагогічної команди вчителів-однодумців. Також багато працює	СМВ усвідомлює цілі та завдання педагогічної діяльності, спостерігає і визначає зміст навчання. Вміє дати визначення критерію «хороше-погане». Покладається на власний досвід, але не рефлексує його у цьому контексті.	СМВ працює з документами і офіційними матеріалами, дотримується інструкцій у плануванні й організації навчального процесу.

	самостійно над власним удосконаленням		
Рівень 2 (СМВ перевіряє багаторазово і обговорює різні варіанти дидактичних виборів навчання учнів)	Володіє, або працює над формуванням вмінь щодо застосування знань з предмету навчання, може оформити знання якоїсь галузі предмету у прийнятну для учнів форму, концентрується на співпраці з учнями.	Вміє інтерпретувати цілі та завдання базових документів і пов'язувати їх з власною діяльністю. Починає використовувати критерії оцінювання й розвитку знань учнів, враховуючи безпосередньо складність самого навчального предмету, планування уроку і рівень навчальної діяльності дітей. Починає використовувати якісні методи для оцінювання відповідей учнів на уроці.	Планує і скеровує навчальну діяльність учнів на основі власних ідей і сталих педагогічних методів навчання, застосовує різноманітні форми роботи (як індивідуальні, так і групові), які сприяють підвищенню результативності навчального процесу. СМВ зацікавлений у використанні різних форм і методів роботи з учнями. В основу педагогічної практики закладає результат, на який СМВ повинен вийти у результаті навчання, вміє оцінювати різні медіа-засоби навчання (включаючи інформаційні та

			комунікаційні технології - ІКТ).
Рівень 3 (СМВ може диференціювати й аналізувати принципи роботи своїх колег або наставників з партнерської школи)	СМВ застосовує на практиці хороші, міцні знання предмету, може узагальнити висновки щодо предмету, при цьому не бути монотонним і нецікавим для учнів. Відбирає матеріали і робочі методи навчання, враховуючи вміння дітей та їх потреби, вміє виявляти ентузіазм і залучати дітей до активного навчального процесу, розкриваючи їх знання, фокусує свою увагу на розвитку і навчальних досягненнях учнів.	СМВ може формулювати відповідні цілі та застосовувати критерії оцінювання на основі діючих документів, ознайомлювати з ними учнів/батьків, стимулювати дітей/учнів до об'єктивного самооцінювання, застосовувати відповідні методи навчання з попередньо прогнозованим результатом. Використовує постійно і впевнено якісні методи навчання під час проведення уроку й оцінювання результатів навчання.	СМВ планує, втілює і регулює на практиці педагогічну діяльність, спираючись на різноманітні вміння, інтереси, потреби учнів. Особлива увага приділяється загальним аспектам розвитку людини: гендерність, оточуюче середовище й етнічність. Може підвести підсумки уроку, оцінюючи знання учнів з використанням ІКТ.
Рівень 4 (СМВ стає активним учасником педагогічного процесу в партнерській школі: спостерігає, аналізує,	СМВ постійно розвиває і підвищує рівень знань з предмету, особисто планує пропорційність навчального матеріалу на урок, самостійно обирає форми і методи	Активно бере участь у формулюванні місцевих (партнерської школи) цілей і завдань щодо навчального процесу, виявляє чесність і щирість	СМВ виробляє довго-тривалу стратегію захоплення всіх дітей до навчання і розвитку їх компетенцій. Обговорює динаміку



робить власні висновки, висловлює власну думку під час зборів педагогічного колективу)	роботи, грамотно користується на практиці теоретичними знаннями.	у процесі оцінювання знань учнів. Використовує засоби оцінювання як інструмент підсилення і зміцнення довіри своїх учнів. Застосовує оцінювання знань як інструмент покращення і розвитку своєї педагогічної діяльності і рівня знань учнів.	розвитку рівня навчання учнів з колегами-учителями, спроможний розв'язати будь-яку проблему. Може здійснити педагогічну допомогу своєму колезі-вчителю.
--	--	--	---

Працюючи над формулюванням змісту навчання, вчитель повинен перш за все, розпочати з навчального плану і розкладу занять, враховуючи різні потреби учнів, їх досвід навчання й умови, в яких відбувається навчальний процес.

Деякі приклади питань, які розглядає дидактика:

- Який зміст навчання слід вибрати?
- Якими знаннями вже володіють учні?
- Який зв'язок є між вже набутими знаннями учнів і теперішнім змістом навчання?
- Якого рівня опанування знаннями учні повинні досягти?
- Які концепції навчання є центральними у цьому контексті?
- Які вміння учні повинні сформувати і вдосконалювати?
- Яким чином повинна бути організована педагогічна діяльність вчителя?
- Які найефективніші шляхи досягнення цілей навчання?

## КОМПОНЕНТ (ВМІННЯ) 3

<i>Комунікація (спілкування) – вміння здійснювати демократичне керування (лідерство).</i>			
<i>...вміння</i>	<i>лідирувати («спрямовувати») і педагогічно впливати</i>	<i>діяти у відповідності з фундаментальними цінностями і вміння врегульовувати конфлікти</i>	<i>спілкуватися і співпрацювати</i>
Рівень 1	СМВ вміє знайти баланс між особистим («приватним» - дослівно) і особистісним («персональним» - дослівно). Працює, звертаючи увагу на роль і місце в навчальному процесі учня/колеги/ батьків і виокремлює в особливе положення вчителя. Може пробувати себе в якості лідера групи (це не обов'язково функція класного керівника), але враховуючи вже запланований навчальний процес у партнерській школі. Усвідомлює важливість чіткості та ясності навчального плану	СМВ виявляє чесність і справедливість у врегулюванні непорозумінь між учнями, обізнаний з фундаментальними цінностями, проголошеними у базових освітніх документах, але ще не до кінця усвідомлює, як правильно слід реалізувати ці основні документальні положення. У випадку виникнення конфліктної ситуації між учнями, СМВ наразі обов'язково повинен перевірити доцільність своєї педагогічної	СМВ виявляє відкритість до встановлення контакту з дітьми/учнями і проведення діалогу з ними. Виражає щирий інтерес і залучається до реалізації потреб дітей/учнів.

	і програми. Має приблизні уявлення щодо форм участі учнів/батьків у житті школи.	поведінки.	
Рівень 2	Комфортно почуває себе в ролі лідера (вчителя-провідника). Здійснює планування роботи щодо зміцнення як знань учнів, так і їх позитивних рис характеру. Вміє продіагностувати слабкі місця у пізнавальній діяльності учнів. Здійснює педагогічний діалог з учнями, помічаючи будь-які сигнали про психологічний клімат у групі/класі й приймає до уваги, тобто починає працювати над даною проблемою. Спостерігає за участю батьків у навчально-виховному процесі.	Усвідомлює, що кожен вчитель по-винен здійснювати індивідуальний під-хід до учнів у процесі навчання та виховання, щоб досягти успіху. Може навести приклади, як цінності*, про які говориться в базових освітніх документ-тах, реалізуються на практиці. СМВ нам-гається бути взір-цем демократи-ності у своїй педагогічній діяль-ності з учнями.	Спостерігає за кож-ним учнем індивіду-ально. Може про-вести бесіду у формі дискусії, залучаючи дітей/учнів до спілкування як в індивідуальній формі, так і в груповій. Вміє спілкуватися у формі розповіді та пояснення. Активно приймає участь у спільних шкільних проєктах. Використовує всі можливості, які можуть вплинути на досягнення знань у різних видах діяльності (навчання, поза-класній діяльності учнів). Виявляє со-ціальну компетенцію під час зустрічей з батьками.
Рівень 3	Виявляє власний стиль лідера (вчителя-	Працює об'єктивно з метою створення	СМВ володіє міцними знаннями про

	<p>провідника), володіє добре спланованою організацією власної педагогічної діяльності і може зробити висновки щодо неї. Вміє гнучко реагувати на різні події і може врегулювати виниклі непорозуміння. Надає дітям/учням можливість бути відповідальним за результати їх навчання. Розвиває стратегії навчально-виховного процесу так, щоб учні та батьки хотіли і мали можливість брати на себе ініціативу в навчанні та нести особисту відповідальність за неї.</p>	<p>відкритого клімату довіри у класі/групі, де всі діти/учні розвиваються, спів-працюють і почу-вають себе ком-фортно, володіє стратегією доціль-ної педагогічної діяльності, знанням способів, за якими цінності в базових освітніх державних документів* реалі-зуються на прак-тиці. Також вміє швидко прийняти рішення у критич-них ситуаціях, які по суті і є базовими цінностями суспіль-ства. Конструктив-но реагує на прояви насилля. Виявляє твердість і наполегливість.</p>	<p>способи кому-нікації й може працювати як з окремою дитиною, так і з цілим класом/групою, дружньо співпра-цює з колегами та батьками учнів, може позиціонувати себе так, щоб і діти, і батьки розуміли вчителя і вчилися, скеровує і використовує різно-манітні комуніка-тивні вміння (на-приклад, мову жестів, драму, музику, малюнки). Швидко реагує на події, що відбуваються тут і зараз, вміє прийняти ці події і змінити напрямок їх роз-витку, може працювати у полікультур-ному суспільстві у демократичний спосіб, при цьому стимулюючи дітей/учнів до саморозвитку.</p>
Рівень 4	Виявляє	Активно співпра-	СМВ планує і

	<p>можливість, зацікавленість і потребу в співпраці, довір'ї з боку учнів та вчителів – колег. Функціонує як лідер і як партнер для дітей, молоді, дорослих (командна форма роботи).</p> <p>Залучаючи учнів та батьків до співпраці, заохочує їх до життя школи, культури загалом.</p>	<p>цює, розвивається і приймає відповідальність за розвиток цінностей в учнів. Проводить бесіди, які розкривають базові цінності в межах демократичних принципів суспільства, виявляє зародження критичних ситуацій, розробляє план їхнього врегулювання, і працює над врегулюванням таким чином, щоб результат став довготривалим.</p>	<p>співпрацює з колегами-учителями партнерської школи (обмін думками щодо процесу викладання предметів, пошук контактів і співпраці з іншими партнерськими школами), може педагогічно свідомо бути залученим до будь-якої конфліктної ситуації і готовий її врегулювати, скерувати хід події у позитивний напрям, виявляє розуміння високого призначення вчителя та готовність здійснювати педагогічну діяльність, бути вчителем-провідником.</p>
--	--	---	---

\*Недоторканість людського життя, свобода і цілісність особистості, рівноцінність всіх людей, рівноправ'я між жінками та чоловіками, гуманне ставлення до людей з фізичними вадами (ці положення зафіксовані у базових документах, а саме : Навчальна програма для дошкільних закладів

освіти, Навчальна програма для обов'язкової середньої школи, дошкільних закладів освіти та дитячих позашкільних центрів розвитку тощо.