

УДК 378.1:37(485)

Наталія Кошарна

ORCID iD [0000-0003-4841-6219](https://orcid.org/0000-0003-4841-6219)

завідувач кафедри іноземних мов і методик їх навчання,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
бул. І. Шамо, 18/2, 02154 м. Київ, Україна,
n.kosharna@kubg.edu.ua

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ НА РУБЕЖІ ХХ – ХХІ СТОЛІТЬ

Стаття присвячена питанню результативності реформування системи педагогічної освіти Швеції на рубежі ХХ – ХХІ століть. З'ясовано тенденції змін у системі педагогічної освіти Швеції, які були зумовлені історичними традиціями, специфікою організації 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.

Ключові слова: інтеграція; фахова компетентність викладача; педагогічна освіта; реформування; система освіти; Швеція.

© Кошарна Н., 2019

<https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.215228>

Вступ. Сучасна система педагогічної освіти України перебуває у стані змін. У цьому контексті важливо звернутися до досвіду передових країн світу, які пройшли цей шлях і наразі мають високі результати тих змін. Зокрема, прикладом для наслідування може бути Швеція, країна з високим рівнем добробуту в усіх сферах життя. Система педагогічної освіти 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. Саме тому в середині ХХ століття проблема реформування педагогічної освіти розглядалась як пріоритетна галузь. Аналіз причин змін у

системі педагогічної освіти Швеції на рубежі XX – XXI 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).

Аналіз сучасних досягнень. 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.

Мета статті – з'ясувати позитивний досвід Швеції у реформуванні системи педагогічної освіти на рубежі XX – XXI століття.

Започаткування змін у системі підготовки вчителів Швеції пов'язують із 70-ми роками XX століття. У цей період 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 (Кошарна Н.В., 2002)

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 зберігалось 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 (Education in Sweden, 1997).

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 (Кошарна Н.В., 2004)

Спираючись на проведені дослідження, можна стверджувати, 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 (Кошарна Н., 2013).

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 багаторівневість педагогічної освіти, систематична нестача учителів зумовили розробку нової програми педагогічної освіти, прийняту в 1988 році.

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 (ВЗО) 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.

Для 1980-х років помітним є 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. Було охоплено наступні категорії педагогів – залежно від виконуваних ними професійних функцій та предметів, які вони викладали:

- вчителі винятково жіночої статі, котрі викладали в «школах дитлахів» (перші два класи народної та три класи єдиної школи);

- «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);
- 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.

Вища педагогічна освіта Швеції кінця ХХ–початку ХХІ століття – частина процесів оновлення освітніх систем 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 (Вовк Л.П., 2012).

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.

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.

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) (Кошарна Н.В., 2000).

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 (An Evaluation of Swedish Research in Education, 1997).

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.

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.

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.

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.

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. 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. 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.

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. 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.

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 педагогічна 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.

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 1990-х років, 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.

Висновок. На підставі аналізу наслідків освітніх реформ, які відбулись у Швеції, можна зробити висновок про те, що в XXI столітті освіта країни увійшла трансформованою, розв'язавши такі питання як: гуманітаризація освіти, компетентісна особистість; рівноправний діалог між суб'єктами навчального процесу. Ці чинники впливають на формування національної освітньої когорти.

Важливим стало використання таких засобів навчання як навчальні модулі, ділові ігри, консультативні проекти, інформаційні технології, модульно-тьюторська система організації навчання тощо. Варто зазначити, що вивчення природничих, суспільних і технічних наук відбувається інтегровано. Зважаючи на специфіку освітянського комплексу, держава повністю взяла на себе зобов'язання його фінансування, про що свідчить матеріальна стабільність освітян. Сучасний стан шведської освіти й науки, місце, яке вони посідають поміж державних пріоритетів, соціальний статус і суспільне визнання педагога відповідають потребам національного розвитку суспільства.

Література

Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя : посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 331 с.

Кошарна Н. В. Управління освітою у Швеції. *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ: НПУ, 2000. Ч. 1. С. 72–79.

Кошарна Н. В. Тенденції розвитку системи вищої освіти у Швеції. *Болонський процес очима студентів : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. У 2-х томах. Київ: Вид-во Європ.ун-ту, 2008. Т. 1. С. 21–28.

Кошарна Н. В. Вища педагогічна освіта Швеції у контексті національної розбудови освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 31, Том VII (49): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2013. С. 29–37.

Rosengren K. E., Ohngren B. (Eds). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm: HSFR, 1997. 287 p.

Askling B. *Utbildningsplanering i en lararutbildning (Educational Planning in Teacher Education)*. *En studie av laroplansarbetet i den decentraliserade hogskolan*. Stockholm: Institute of Education. 1983. P. 35–45.

Bergem T., Bjorkqvist O., Hansen S.-E., Carlgren I., Hauge T. E. Research on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective view. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1997. № 41. P. 433–458.

Education in Sweden 1997 : Data collection, tables. Orebro: Statistics Sweden, 2000. 87 p.

References

Vovk, L. P. (2012). Istoriiia osvity i pedahohiky v zahal'ni, metodolohichnii i profesiinii kulturi maibutnoho vchytelia [The history of education and pedagogy in the general, methodological and professional culture of the future teacher]: posibnyk-komentar iz propedevtyky vyvchannia istorii pedahohiky. Kyiv, Ukraine: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova (ukr).

Kosharna, N. V. (2000). Upravlinnia osvitoiu u Shvetsii. [Education Management in Sweden] *Naukovi zapysky: Zbirnyk naukovykh statei Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv, Ukraine: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 1, 72–79 (ukr).

Kosharna, N. V. (2008). Tendentsii rozvytku systemy vyshchoi osvity u Shvetsii. *Bolonskyi protses ochyma studentiv* [Trends in the development of the higher education system in Sweden. *Bologna process through the eyes of students*]: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. In 2 Vol. Kyiv, Ukraine: Vyd-vo Yevrop.un-tu., Vol. 1, 21–28. (ukr).

Kosharna, N. V. (2013). Vyshcha pedahohichna osvita Shvetsii u konteksti natsionalnoi rozbudovy osvity (kinets XX – pochatok XXI stolittia) [Higher pedagogical education of Sweden in the context of national educational development (end of the XX - beginning of the XXI century)] *Gumanitarnij visnik DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. Add. 1 do № 31, Vol. VII (49): *Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru»*. Kyiv, Ukraine: Hnozys, 29–37 (ukr).

Rosengren K. E., Ohngren B. (Eds). (1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Stockholm, Sweden: HSFR (eng).

Askling, B. (1983). Utbildningsplanering i en lararutbildning (Educational Planning in Teacher Education). *En studie av laroplansarbetet i den decentraliserade hogskolan*. Stockholm, Sweden: Institute of Education, 35–45 (eng.)

Bergem, T., Bjorkqvist, O., Hansen, S.-E., Carlgren, I., Hauge, T. E. (1997). Research on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41, 433–458 (eng.)

Education in Sweden, 1997: Data collection, tables (2000). Orebro, Sweden: Statistics Sweden (eng).

ТЕНДЕНЦИИ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШВЕЦИИ НА РУБЕЖЕ XX - XXI ВЕКОВ

Кошарная Наталья, заведующая кафедры иностранных языков и методик их обучения (Педагогический институт), Киевский университет имени Бориса Гринченка, бул. И. Шамо, 18/2, 02154 г. Киев, Украина,
n.kosharna@kubg.edu.ua

Статья посвящена вопросу результативности реформирования системы педагогического образования Швеции на рубеже XX - XXI веков. Выяснено тенденции изменений в системе педагогического образования Швеции, которые были обусловлены историческими традициями, спецификой организации педагогического образования в стране, фундаментальной материально-технической базой, уровнем профессиональной компетентности преподавателей, дифференциацией учебного процесса, сотрудничеством преподавателей, учителей партнерских школ и студентов во время обучения, научно-исследовательской работой.

Ключевые слова: интеграция; профессиональная компетентность преподавателя; педагогическое образование; реформирования; система образования; Швеция.

TENDENCIES OF REFORMING THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM OF SWEDEN AT THE TURN OF XX - XXI CENTURIES

Kosharna Natalia, Head of the Department of Foreign Language and their Methodologies (Pedagogical Institute), Borys Grinchenko Kyiv University, blvd. I. Shamo, 18/2, 02154 Kyiv, Ukraine,
n.kosharna@kubg.edu.ua

The article is devoted to the question of the effectiveness of reforming the system of pedagogical education of Sweden at the turn of the XX - XXI centuries. The tendencies of changes in the system of pedagogical education of Sweden that were determined by historical traditions, the specifics of the organization of pedagogical education in the country, the fundamental material and technical basis, the level of professional competence of teachers, the differentiation of the educational process, the cooperation of teachers, teachers of partner schools and students during study and research work.

Pedagogical education of Sweden is a part of higher education. Higher education is Sweden's largest public sector in terms of the number employed and the concern of many stakeholders. It is important that discussions about higher education, and decisions that affect the way it functions, are based on factual knowledge. Sweden is one of approximately 50 countries collaborating in the Bologna Process, which aims to ensure comparability in the standards and quality of higher education qualifications. Higher

education is offered at about fifty universities, university colleges and other higher education institutions that vary greatly in size and degree of specialization. Higher education normally, as well as pedagogical education of Sweden, consists of self-study, classroom instruction, seminars and lectures, but many courses also include laboratory sessions or field studies. Students are frequently asked to work in groups.

Teacher education, especially the qualifications, has been reformed several times in the past decades. The Government has allocated extra funds for the Higher education institutions to expand programmes leading to the award of a teaching qualification. There are now four such qualifications: Bachelor of Arts in Pre-School Education, Bachelor/Master of Arts in Primary Education, Master of Arts/ Science in Secondary/ Upper-Secondary Education, and Higher Education Diploma in Vocational Education. These replaced the previous single teacher qualification in 2011. Pre-school teaching and vocational qualifications are first-cycle qualifications whereas primary and secondary teaching qualifications may be first or second-cycle qualifications, depending on length of study.

While preserving the achievements in the foundation of school and vocational education, the Swedish pedagogical system of education has reoriented the educational process to form students and students the desire and ability to independently acquire knowledge from various sources of information in order to further utilize the acquired knowledge in life and further professional activities.

Keywords: *integration; professional competence of the teacher; teacher education; reforming; education system; Sweden.*

Стаття надійшла до редакції 01.01.0000

Прийнято до друку 28.02.2019