

Ганна ТОВКАНЕЦЬ, Оксана МАРТИН

**ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ І УКРАЇНИ:
порівняльно-педагогічний аспект**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Ганна ТОВКАНЕЦЬ, Оксана МАРТИН

**ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ І УКРАЇНИ:
порівняльно-педагогічний аспект**

Монографія

Мукачево, Ужгород — 2025

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Мукачівського державного університету
(протокол № 16 від 27 травня 2025 року)*

Рецензенти:

Повідайчик Оксана Степанівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород.

Нос Любов Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Товканець Г.В., Мартин О.М.

Т 56 Тенденції підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції і України: порівняльно-педагогічний аспект : монографія. — Мукачево ; Ужгород : ПК-У, 2025. — 220 с.

ISBN 978-617-8390-99-0

У монографії розглянуто проблему підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції і України. Обґрунтовано організаційно-методичні особливості педагогічної підготовки вчителів рідної мови у Швеції, здійснено аналіз педагогічної підготовки вчителів української мови і літератури в Україні та відображено особливості підготовки майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти до навчання рідної мови учнів молодшого шкільного віку з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти у європейських країнах.

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей; усім, хто цікавиться актуальними проблемами розвитку педагогічної науки, порівняльно-педагогічних досліджень та сучасної загальної середньої і вищої освіти.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	8
1.1. Проблема педагогічної підготовки вчителів рідної мови в українському і зарубіжному науковому дискурсі	8
1.2. Розвиток педагогічної підготовки вчителів рідної мови Швеції у контексті сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Європі	27
1.3. Особливості соціально орієнтованої моделі педагогічної освіти у Швеції.....	41
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ МОВИ У ШВЕЦІЇ.....	54
2.1. Змістовий складник педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції.....	54
2.2. Освітні технології і методи навчання у педагогічній підготовці вчителів шведської мови як рідної мови в університетах Швеції	76
2.3. Удосконалення професійних компетентностей вчителів рідної мови у Швеції в умовах неформальної освіти	105
РОЗДІЛ 3. ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНСТРУКТИВНИХ ІДЕЙ ШВЕДСЬКОГО ДОСВІДУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	123
3.1. Аналіз педагогічної підготовки вчителів української мови і літератури в Україні	123
3.2. Підготовка майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти до навчання рідної мови учнів молодшого шкільного віку	149
3.3. Конструктивні ідеї педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції та можливості їх впровадження в закладах вищої освіти України	161
ПІСЛЯМОВА	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	177
ДОДАТКИ.....	212

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ESG — Стандарти і рекомендації для забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area).

DeSeCo — програма «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (Defenition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations).

EF — європейський професійний індекс (English Proficiency Index).

ЄМП (ELP) — «Європейський мовний портфель» (European Language Portfolio)

ЄПМВМ (EPOSTL) — «Європейський портфель (портфоліо) майбутнього вчителя мов» (European Portfolio for Student Teachers of Languages).

ЄРК БН (EQFLL) — Європейська рамка кваліфікацій протягом життя (The European Qualifications Framework for lifelong learning).

ЄС — Європейський Союз.

ЗРМО (CEFR) — «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (Common European Framework of Reference for Languages).

ІКТ — інформаційно-комунікативні технології.

НКР — Національна рамка кваліфікацій.

ОЕСР — Організації економічного співробітництва й розвитку

РЄ — Рада Європи.

РК ЄПВО (FQEHQA) — Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area).

ЮНЕСКО (UNESCO) — Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

ЗВО — заклад вищої освіти.

ECML — Європейський центр сучасних мов (European Center of Modern Languages).

ВСТУП

У галузі педагогічної освіти спостерігається тенденція якісних змін професійної підготовки сучасного вчителя. Трансформаційні зрушення у сфері педагогічної освіти зумовлені насамперед утвердженням компетентнісних засад підготовки сучасного педагога, а також підпорядковані основній меті педагогічної підготовки — формування особистості вчителя, людини високих духовних і моральних якостей, загальнокультурної освіченості, здатної до навчання, виховання й розвитку молоді відповідно до соціокультурних викликів XXI ст.

В європейському освітньому середовищі національні системи педагогічної підготовки є оригінальними організаційними структурами, формами і змістом, що обумовлені специфічними рисами історичного розвитку і пріоритетами сучасності. Основні чинники, що передбачають різноманітність і особливості національних систем і моделей професійної підготовки вчителів, одночасно визначають розвиток педагогічної освіти в європейських країнах: історичний, політичний і соціальний контекст; особливості культурно-національних традицій, погляди на роль вчителя у суспільстві, його статус, компетентність та професійні функції; інтеграції, професіоналізації, фундаменталізації, універсалізації тощо.

У контексті якісних змін у сфері педагогічної освіти України цінним є досвід педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції. На особливу увагу заслуговують якісні освітні практики підготовки вчителів рідної мови, які в сучасному соціумі виконують важливу соціокультурну місію — збереження і ретрансляції мовного досвіду, утвердження цінностей рідномовної освіти, формування мовної особистості учня, громадянина з високим рівнем мовної культури, комунікативної компетентності. Вивчення рідної мови сприяє формуванню особистості здобувачів освіти, оскільки можливості рідної мови в розв'язанні актуальних завдань сучасного суспільства в сфері виховання підростаючого покоління важко переоцінити. Рідна мова — це мова певної нації; генетичний код; ідентифікатор приналежності до етносу; материнська мова. Відповідно для українців рідна мова — українська мова, для шведів — шведська мова.

Звернення до досвіду педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції зумовлено низкою причин. Зокрема, орієнтація шведської освіти на європейські стандарти вищої освіти, у яких національний освітній чинник органічно поєднується з вимогами до якості й обсягу знань, визначеними у європейському просторі вищої освіти. Освіта у Швеції є однією з високорозвинутих галузей — за результатами міжнародних досліджень (PISA, незалежні дослідження ОЕСР, Євросоюзу) ця країна впродовж тривалого часу є одним із визнаних лідерів за рівнем якості шкільної і вищої освіти, а світовому рейтингу серед найкращих 200 університетів вісім є шведськими, зокрема Університет

м. Упсала, Університет м. Лунд та інші. Швеція — країна з дев'ятимільйонним населенням, яка має третю в світі економіку за конкурентоспроможністю (рейтинг 2021 р). Освіта Швеції має також і культурну унікальність у створенні умов щодо формування духовності та суспільної моралі. Історично педагогічна освіта була спрямована на збереження самобутності шведів, виявляючи при цьому шанобливе й толерантне ставлення до інших народів.

Концептуальні положення педагогічної підготовки вчителя в Україні зорієнтовані на світові тенденції і базуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти (2002), Законів України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019), Концепції Нової української школи (2018), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), «Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року» (2019), «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки» (2021) та ін. Специфіка педагогічної підготовки вчителів шведської як рідної мови у Швеції, вчителів української мови як рідної в Україні врегульовується такими документами, як: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, «Європейський мовний портфель» (2002), Документи Єврокомісії «Рамкова стратегія з мультилінгвізму» (2005), «Європейська стратегія з мультилінгвізму» (2008), «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Стратегічна програма розвитку для мультилінгвальної Європи — 2020», «Рекомендації з плюралістичних підходів до мов і культур» (2007), Закон Швеції «Про освіту» (2010), Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) та ін.

Студіювання джерел з проблеми підготовки сучасного вчителя рідної мови в Україні і Швеції дозволило з'ясувати, що в сучасному українському і зарубіжному науковому дискурсі наявні дослідження: з питань становлення та розвитку вітчизняної і закордонних систем педагогічної освіти (Л. Вовк, І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Н. Лазаренко, Л. Лук'янова, Л. Хомич та ін.), порівняльно-педагогічного аналізу особливостей підготовки майбутніх учителів (Н. Авшенюк, О. Біляковська, Е. Вишневська, О. Приходько, Н. Теличко, Г.Товканець та ін.), вивчення специфіки підготовки вчителів у європейському освітньому просторі (Л. Дерлінг-Гемонд (L. Darling-Hammond), С. Грейг (C. Craig), Дж.Чакріоглу (J. Çakiroglu), К. Гуднаф (K. Goodnough), Т. Фалькенберг (T. Falkenberg), Р. Макдональд (R. MacDonald), Дж. Конрой (J. Conroy), М. Халм (M. Hulme), І. Ментер (I. Menter), Н. Хандаян (N. Handayani) А. Гафур (A.Gafur) та ін.); професійної підготовки вчителів (М. Вовк, Л. Пасічник, П. Пентиліук, Н. Носовець, В. Сидоренко, О. Семенов, Л.Нос та ін.), потенціалу рідної мови у формуванні особистості (Н. Голуб, А. Градовський, Т. Груба, І. Огієнко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) тощо.

Аналіз наукових джерел, законодавчо-нормативних і навчально-методичних ресурсів, практичного досвіду підготовки вчителів рідної мови в Україні і Швеції уможливив виявити низку суперечностей між:

- потребою імплементації стандартів якості підготовки вчителя в сучасному європейському просторі та необхідністю вивчення цінних освітніх практик підготовки вчителів у зарубіжних країнах;
- постійним зростанням вимог до професійної підготовки вчителів рідної мови та дискретною екстраполяцією конструктивного досвіду підготовки вчителів філологічного фаху у європейських країнах;
- необхідністю оновлення змісту, технологій, методів сучасної професійної підготовки учителів української мови і літератури у закладах вищої освіти України та фрагментарністю творчого використання досвіду педагогічної підготовки вчителів, зокрема вчителів рідної мови в університетах Швеції, з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти у європейських країнах.

Мета монографії: схарактеризувати особливості педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції та окреслити конструктивні ідеї шведського досвіду для удосконалення професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти України.

Використані комплекс **методів дослідження:** *теоретичні:* ретроспективно-порівняльний, логічний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, законодавчо-нормативної документації, освітньо-професійних програм та навчальних планів університетів Швеції і України з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми; вивчення праць вітчизняних і зарубіжних науковців, офіційних і нормативних документів з метою дослідження педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах України та європейських країн; компаративно-педагогічний — для порівняння і виявлення особливостей педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції та України; прогностичний — для обґрунтування перспектив розвитку системи педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах України на основі конструктивного використання інноваційних ідей шведського досвіду; *емпіричні:* опосередковане спостереження, вивчення документації — для виявлення змісту освітньо-професійних програм тощо.

В монографії «Тенденції підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції і України: порівняльно-педагогічний аспект» представлено науковий матеріал за дисертацією, виконаною Мартин О.М. на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка на тему «Розвиток закладів загальної середньої освіти України (кінець XX ст. — початок XXI ст.)», дослідження якого здійснювалося впродовж 2018–2023 р.р. (науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор Товканець Г.В.)

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

1.1. Проблема педагогічної підготовки вчителів рідної мови в українському і зарубіжному науковому дискурсі

Система освіти є одним із соціальних інститутів. Її розвиток повністю визначається зміною потреб суспільства, обумовлених характером і досягненнями науково-технічного та соціального прогресу. Динаміку сучасного суспільного розвитку характеризують швидкі та глибокі зміни у всіх сферах життя та діяльності людини — у науці та техніці, в економіці та політиці, в освіті та культурі, в організації виробництва та в управлінні ним. На переконання відомих українських вчених-педагогів І. Беха, Н. Ничкало, освіта як один із найважливіших соціальних інститутів постійно розвивається відповідно до зміни цілей та потреб суспільства, розробки та впровадження високих технологій. Водночас реагування освітніх систем на суспільні виклики часу відбувається не автоматично, а опосередковано, у процесі розвитку громадської думки та активності педагогів, громадських та державних діячів, вирізняючись певною інерційністю (Бех, 2019; Ничкало, 2013).

Схарактеризовані обставини зумовлюють необхідність постійного пошуку, досліджень та моніторингу як загальноцивілізаційних процесів, так і особливостей функціонування освітніх систем з метою узгодження їх основних параметрів із суспільними змінами, з провідними напрямками та тенденціями науково-технічного і соціального поступу.

В сучасних умовах в європейських країнах спостерігається залучення нових агентів до освітнього процесу, посилюється університетизація підготовки вчителя, трансформується контент навчання педагогів, створюються інноваційні системи оцінювання, акредитації вчителів. Дослідники свідчать на користь появи нової філософії якості педагогічної освіти з постулатом гуманітарної, соціально-економічної, політичної значущості вчительської професії, що стверджує її багатоспектрність і мультифункціональність, динамічний характер, який передбачає обов'язковою умовою необхідність розвитку в ній і для неї навчання впродовж життя, в умовах розвиненого шкільного й університетського партнерства через застосування контекстно-орієнтованого підходу в навчанні (Бех, 2017; Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021; Кремень, 2016; Кремень, 2013; Кристопчук, 2014 та ін.).

В умовах реалізації етапу нової філософії якості педагогічної освіти, де питання підготовки компетентного вчителя для сучасної школи виведено на національний рівень, держава несе особливу відповідальність за гармонійне поєднання теорії та практики у навчанні майбутнього педагога. Ця відповідальність відображена у національних системах кваліфікації вчителів, які регулюють «вхід у професію» (Birch, 2018). Аналіз компаративних досліджень засвідчує розвиток системи педагогічної освіти у різних країнах світу, у яких спостерігається недостатність учителів та зниження рівня їхнього професіоналізму, актуалізація вивчення досвіду якісної підготовки вчителя у європейських країнах на основі посилення практикоорієнтованості, зв'язку теорії та практики, що водночас зумовлює процес трансформації європейської педагогічної освіти (García, 2019; Grudnoff, Haigh, Mackisack, 2017, p. 185).

У контексті теми нашого наукового дослідження подамо трактування і пояснення основних термінів: «рідна мова», «вчитель рідної мови», «педагогічна підготовка».

Рідна мова. Видатний німецький учений В. фон Гумбольдт розглядав мову як об'єднану духовну енергію народу, що говорить нею, як своєрідну концентрацію думок і почуттів кожного етносу, спосіб духовної консолідації етносу, як єдину ознаку, за якою ми дізнаємося про народ (Humboldt, 1985); рідна мова як мова, що засвоюється під впливом матері, набуває особливої значущості для становлення особистості дитини. Відомий педагог Я.Коменський розробив проєкт «Материнської школи», яка називається так тому, що має на меті виховання дитини під впливом матері, коли закладаються основи рідної мови.

У «Новому тлумачному словнику української мови» цей термін визначено так: «Рідна мова — мова, якою володіє певна особа з раннього дитинства (звичайно, мова тієї національності, до якої належить ця особа)» (Яременко, Сліпушко, 2008). Таке пояснення базується на двох важливих параметрах, а саме: володіння певною мовою і належність до певної національності. Визначальними для розуміння поняття «рідна мова» є такі аспекти: раннє оволодіння мовою; середовище соціалізації; належність до певної нації; генетичний аспект; належність до певного етносу, а також ознаки її як першої мови, материнської мови, мови батьківщини (Попадинець, 2012). І. Огієнко вважав, що у рідній мові — плодуче підґрунтя для зростання духовного, оскільки в ній відбиті культурно-історичні цінності, спосіб думки, мислення, поведінка народу. І. Огієнко, підкреслюючи значення рідної мови для становлення особистості, наголошує, що «тільки рідна мова приносить людині найбільше і найглибше особисте щастя, а державі — найсильніші патріотичні характери» (Огієнко, 1994).

Отже, можемо говорити про українську мову як рідну мову для українців, шведську мову — як рідну мову для шведів, що характеризує їх приналежність до певної нації; як генетичний аспект; як належність до певного етносу, мови, що демонструють також ознаки її як першої мови, материнської мови, мови батьківщини.

Видається доцільним у тексті дисертації, як суголосні до поняття «рідна мова», вживати поняття «українська мова», «вчитель української мови», якщо

йтиметься про вчителя рідної мови і його підготовку в Україні. Відповідно, якщо йдеться про вчителя рідної мови у Швеції — використовувати термін «шведська мова», «вчитель шведської мови».

Учитель рідної мови. У довідникових джерелах, наукових розвідках конкретного і чіткого визначення поняття «вчитель рідної мови» відсутнє. Водночас наявні цілісні дослідження проблеми підготовки вчителя української мови. Так, О. Семеног, визначаючи спектр професійних компетентностей учителя-словесника, акцентує увагу на таких вагомих його професійних якостях, як: виховувати громадянина і патріота Української держави, формувати усвідомлене ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної й культурної цінності, прагнення знати сучасну українську літературну мову й досконало володіти нею в усіх сферах суспільного життя; розвивати інтелектуально-креативні здібності школярів, їх інтерес до вивчення української мови, прагнення до творчого осягнення вершин української культури і мистецтва слова; виховувати потребу неперервно вдосконалювати власне мовлення шляхом занурення у світ українського слова; формувати мовні компетенції учнів, тобто системні знання про мову як засіб вираження думок і почуттів людини (Семеног, Базиль 2008, с. 13–14). Ураховуючи трактування поняття «рідна мова», нами сформульовано дефініцію поняття *«вчитель рідної мови» як особистості, яка є представником і транслятором рідномовної культури, має відповідну професійну предметну і педагогічну кваліфікації та яка має місію бути повноправним представником національної інтелігенції і культури.*

У довідникових виданнях поняття *«педагогічна підготовка вчителя»* визначається як сукупність знань та навичок, здобутих у результаті педагогічної освіти; формування професійних педагогічних якостей педагогічних та науково-педагогічних працівників для закладів освіти усіх типів: загальної освіти, професійної освіти; підготовку фахівців для загальноосвітніх шкіл, дошкільних дитячих закладів, навчально-виховних установ у педагогічних закладах вищої освіти, класичних університетах тощо (Вовк, Грищенко, Соломаха, Філіпчук, Ходаківська, 2021, с. 146). О. Дубасенюк окреслила, що педагогічна підготовка — це сформовані педагогічні знання, які становлять усталену сукупність зв'язків об'єкта, що забезпечує його цілісність і функціонування, зв'язок між елементами, що його утворюють. Відтак, структура наукового педагогічного знання — складна ієрархічна структура, що включає локальне (емпіричне і теоретичне) знання з окремих проблем навчання і виховання; знання, що складають цілісну наукову галузь (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки та ін.) (Дубасенюк, 2014, с. 28–29).

Метою педагогічної підготовки є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духов-

но-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці (Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти..., 2004).

Важливо підкреслити, що підготовка вчителя реалізується як на рівні окремо взятого університету (інституціональний рівень), міста, регіону (регіональний рівень), так і на рівні країни (національний рівень), а іноді й на кількох країнах світу (міжнародний рівень). Рівень визначає характер системи педагогічної освіти, співвідношення глобальних та національних рис, формує унікальну картину освітнього процесу.

Проблема розвитку педагогічної освіти була і залишається об'єктом уваги багатьох українських та зарубіжних дослідників (І. Бех, 2017; І. Зязюн, 2008; Н. Ничкало, 2008; О. Пехота, 2001; С. Сисоєва, 2001; Д. Калиш (D. Kallys, 2003); Дж. Крістенсен (J. Christensen, 2005); А. Рет Варен (A. Reath Warren, 2003); Л. Шульман (L. Shulman, 1987) та ін. Професійний розвиток усе частіше розглядають як єдиний процес становлення педагога в умовах його підготовки у закладах вищої освіти (Н. Ничкало, 2008; Л. Рибалко, 2020; Л. Хомич, 2021 та ін.).

В умовах інтеграційних процесів, модернізації педагогічної освіти України відповідно до положень Болонської декларації постали нові завдання, шляхи розв'язання яких зумовлені підвищенням ролі особистості й професіоналізму вчителя як фахівця і громадянина для поліпшення соціального, економічного, культурного життя суспільства в умовах ринкової економіки (Закон України «Про освіту», 2017; Джуринський, 2003).

У сфері педагогічної освіти спостерігається тенденція пошуку можливостей якісних змін у професійній підготовці вчителя. Концептуальні положення вітчизняної педагогічної освіти зорієнтовані на світові тенденції і базуються на засадах Конституції України, «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), Концепції нової української школи (2018), Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2019), «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки» (2020), Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020) тощо, у яких окреслено вимоги до якості професійної підготовки, що має забезпечувати особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога як конкурентоспроможного фахівця на ринку праці.

У Законі України «Про освіту» (Ст. 21) професійна підготовка визначається як «прискорене набуття здобувачами освіти навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» (Закон «Про освіту», 2017). Водночас підкреслимо, що у швидко мінливих соціальних умовах провідним завданням і результатом якісної педагогічної підготовки є кваліфікований учитель, соціально і професійно активний, що є висококомпетентним, мобільним педагогом, який виявляє самостійність, комунікабельність, здатність до співпраці.

Завдання підготовки вчителя рідної мови в європейському і національному контексті визначені в документах Єврокомісії «Рамкова стратегія з мультилінгвізму» (2005) і «Європейська стратегія з мультилінгвізму» (2008). Окреслено

З основні напрями політики ЄС у цій сфері: наголошення на значній ролі рідномовного і багатомовного чинника в європейській економіці, пошук шляхів підвищення значення мови; заохочення всіх громадян до вивчення більшої кількості мов і здатності розмовляти ними для покращення взаєморозуміння і спілкування; забезпечення для всіх громадян доступу до законодавства й інформації ЄС на національній мові.

Законодавчо-нормативні регулятиви якісних змін у педагогічній, професійній підготовці вчителів рідної мови становлять Рекомендації Ради Європи, європейські документи й програми: «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (Defenition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations, 2011), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (Common European Framework of Reference for Languages, 2014), «Європейський мовний портфель» (European Language Portfolio, 2014), «Європейський портфель (портфоліо) майбутнього вчителя мов» (European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2011), «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм у сфері вищої освіти» (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes, 2014), рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2018), Європейська рамки кваліфікацій протягом життя (The European Qualifications Framework for lifelong learning, 2011) тощо. В «Педагогічній конституції Європи» наголошується на основних компетентностях, якими має володіти вчитель XXI століття, серед яких зазначена саме комунікативна компетентність, тобто вільне володіння кількома європейськими мовами, що забезпечує не лише підвищення рівня фахової підготовки, а й сприяє академічній мобільності майбутнього вчителя. Професійна підготовка визначається як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за певною професією» (Педагогічна конституція Європи, 2013).

Ураховуючи положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, «Європейського мовного портфоліо» (2002), набуває особливого значення місія сучасного вчителя рідної мови, що потребує якісних змін у професійній, педагогічній підготовці з урахуванням кращих освітніх практики.

Слушною є позиція Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Л. Хомич (2021, с. 42) щодо підготовки сучасного педагога, які підкреслюють ціннісні аспекти педагогічної освіти, наголошуючи, що ціннісна парадигма педагогічної освіти «викристалізувалась у ємких і вагомих цінностях, які сформувались в історії і розвитку європейської цивілізації: людиноцентризмі, толерантності, демократії, миролюбства, екологічної безпеки, прав людини і солідарності». Означені цінності, переконливо запевняють вчені, повинні стати основою змістової підготовки учителів європейських країн, що забезпечить формування професійних компетентностей та розвитку здатності «працювати в реаліях глобального і полікультурного світу з його не тільки позитивними проявами, а й негативними викликами, екологічними катаклізмами» (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021, с. 42).

На переконання Л. Шульмана (L. Shulman, 1987, p. 16), професора Стенфордського університету, «база знань вчителя» повинна опиратися на чотири основних компоненти: 1) знання змісту фахових/навчальних дисциплін, які будуть викладати майбутні вчителі закладів загальної середньої освіти тобто, теоретико-педагогічні та методологічні знання; 2) знання організації процесу навчання; 3) дослідження різних соціокультурних явищ, які мають вплив на педагогічну діяльність; 4) практичний досвід.

На основі аналізу наукових джерел варто акцентувати увагу на положенні Н. Авшенюк, яка відзначила, що експерти освітніх інституцій ЄС визначили п'ять провідних напрямів оновлення педагогічної підготовки й розвитку вчителів: *визначення компетентностей, необхідних учителям для виконання своїх ролей у суспільстві знань; утвердження вимог до курикулумів та навчальних програм, а також обов'язкове встановлення критеріїв зовнішнього оцінювання навчальних результатів у закладах вищої освіти; створення умов під час базової підготовки та професійного розвитку впродовж життя для відповідної підтримки педагогічних працівників, насамперед з боку держави, у їх повсякденній напруженій діяльності в умовах швидкозмінного світу; забезпечення широкого доступу до вчительської професії через створення привабливих шляхів отримання цієї кваліфікації в межах різних предметних спеціалізацій та рівнів вищої професійної освіти, зокрема залучення до педагогічної професії досвідчених фахівців із різних галузей; педагогічна освіта як складова системи професійної освіти, що передбачає підготовку фахівців для діяльності у зазначеній системі* (Авшенюк, 2011, с. 33).

Вивчення проблеми педагогічної підготовки вчителів у європейських країнах уможливили визначення таких системних проблем наукових досліджень, як: *поступ педагогічної освіти в європейському вимірі, концептуальні підходи до розвитку педагогічної освіти; проблеми професійної, педагогічної підготовки вчителя-словесника, вчителя рідної мови, вчителя шведської мови як рідної, вчителя української мови як рідної; розвитку педагогічного професіоналізму, професійних якостей учителя рідної мови у процесі підготовки.*

Сучасні дослідження з проблеми з питань *поступу педагогічної освіти в європейському вимірі* (Н. Авшенюк (2011), Л. Мовчан (2012), Л. Нос (2019; Nos, 2020), Л. Пуховська (2001) дозволяють з'ясувати, що нині в європейських країнах функціонують, розвиваються і взаємодіють чотири основні напрями педагогічної освіти: традиційно-академічний, технологічний, індивідуалістичний і дослідницько-орієнтований. Ці напрями відображають основні ідеї, сутність і цілі навчання, а також педагогічну діяльність вчителя, формують і втілюють на практиці цілісні моделі педагогічної освіти, системи підготовки вчителів та підвищення кваліфікації педагогів (Мовчан, 2012; Пуховська, 2001)

У межах означених напрямів спродуковано спектр нових концепцій і підходів, що збагатили теоретико-методологічні основи педагогічної освіти: концепція рефлексуючого вчителя-практика (Хёрст, 2014; концепція базової педагогічної освіти, яка спрямована на практичне теоретизування (Макінтур); концепція

бази знань вчителя (Шульман, 1987), що спирається на чотири основних компоненти: знання змісту предметних дисциплін, що викладатимуться майбутнім учителем в школі; знання організації процесу навчання; дослідження різних соціокультурних явищ, що впливають на педагогічну діяльність; практичний досвід (Shulman, 1997), концепція рефлексивної учительської підготовки (Д. Лістон, К. Зейшнер, 2013), згідно з якою рефлексивне навчання включає вивчення своїх основних переконань щодо викладання та навчання, а також відповідності реальній практиці в класі до, під час і після викладання курсу. У ході навчання педагоги-професіонали критично ставляться до викладання і шукають докази ефективності освітнього процесу.

Дослідження зарубіжних учених щодо педагогічної освіти і професійного розвитку вчителя (Л. Крімер-Хейон, М. Галтон, В. Дойлі, Г. Пондер, М. Фулан, А. Харгрівс), наукові розвідки з проблеми професійної компетентності вчителя, яку трактують як інтегроване поєднання експертних знань, здібностей і установок, що дозволяє людині виконувати трудову діяльність (Kennedy, 1983, р. 73–85), дають підстави визначити роль вчителя у європейському освітньому просторі як провідника соціально-культурних трансформацій. На переконання науковців, особливих змін потребує практична складова педагогічної підготовки, що становить практико орієнтовану спрямованість структурування змісту, добору форм і методів навчання. Так, Є. Расмуссен вважає, що в конкретних ситуаціях для вчителя практичні знання мають таке ж саме значення, як і наукові, академічні знання, зауважуючи, що для європейських країн характерна тенденція до зміщення акцентів на практичний досвід підготовки, водночас у скандинавських країнах пріоритетом якісної педагогічної підготовки є налагодження ефективних взаємозв'язків між різними видами знань шляхом поєднання теорії, практики та наукового пошуку (Rasmussen, Training, Teachers, Denmark, 2018).

Звертаючись до українського і зарубіжного досвіду підготовки вчителів, ряд авторів (Kennedy, 1983, Огнівко, 2008; Огієнко, 2008; Сілютіна, 2018; Christensen, McDonnell, 2005) виділяють серед них такі концепції: прогресивну, у межах якої у педагогічній підготовці вчителя акцентується увага на аналізі й розв'язанні проблем діяльності у швидкозмінюваному світі; персоналістичну — з акцентуванням уваги на формуванні особистості вчителя; загальноосвітню — шляхом засвоєння різноманітної інформації з багатьох сфер, корисної для роботи з розвиненою сучасною молоддю; всебічну підготовку — з наданням учителю кількох компетенцій із досягненням рівноваги між головними компонентами професійної кваліфікації — науковими знаннями, системою цінностей, педагогічним умінням та навичками.

Зазначимо, що національні системи педагогічної підготовки в європейських країнах є оригінальними системами зі своїми організаційними структурами, формами і змістом, що обумовлені специфічними рисами історичного розвитку і пріоритетами сучасності. Основні чинники, що передбачають різноманітність і особливості національних систем і моделей професійної підготовки вчителів, одночасно визначають загальні тенденції розвитку педагогічної освіти в краї-

нах Західної Європи: історичний, політичний і соціальний контекст; особливості культурно-національних традицій, поглядів на вчителя, його статус, роль, компетентність та професійні функції; інтеграції, професіоналізації, фундаменталізації, універсалізації тощо.

Шведські дослідники Й. Крістенсен (J. Christensen), Й. Макдоннел (J. McDonnell) підкреслюють, що істотною відмінністю систем підготовки вчителів у європейських країнах є альтернативні шляхи набуття професії вчителя через програми «ліцензованого вчителя», «всебічно підготовленого вчителя» на базі вищої освіти і отримання сертифікатів про професійну підготовку після додаткового навчання в регіональних центрах (Christensen, McDonnell, 2005, р. 302).

Напрямок досліджень *концептуальних підходів до розвитку педагогічної освіти*, педагогічної підготовки учителів, зокрема вчителів рідної мови, достатньо вагомим представлений в українському і зарубіжному дискурсі. Зазначимо, що наприкінці ХХ ст. в Європі відбулись істотні зміни в змісті професійної педагогічної освіти. Змінилось співвідношення загальноосвітнього, спеціально-предметного й професійного (психолого-педагогічного та методичного) компонентів підготовки спеціалістів (Christensen, McDonnell, 2005, р. 295–315). Почала виявлятися тенденція до встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різного спрямування, теоретичними та практичними циклами. Значна увага приділяється педагогічній спеціалізації студентів, у багатьох європейських країнах вона тепер починається з перших курсів. Основна ідея полягає в тому, що університети повинні підготувати фахівців високого професійного рівня, які були б готові виконувати свої поліфункціональні обов'язки відразу після завершення навчання.

За європейськими нормами педагогічна освіта повинна давати майбутньому вчителю достатній рівень кваліфікації, що дозволяє на основі великої кількості програм післядипломної освіти забезпечити мобільність між різними секторами та професіями в середині освіти (від викладання в дитячих навчально-виховних закладах до викладання у ЗВО) (Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened). При цьому підготовка вчителів в європейських країнах відбувається в різних навчальних закладах (університетах, коледжах, спеціальних інститутах) з різним терміном підготовки. Наприклад, термін підготовки вчителя рідної мови складає від трьох до п'яти років, середня тривалість навчання на здобуття педагогічної освіти середнього рівня становить 4,5 роки, а вищого рівня — 4,8 років.

Нами виокремлено ще один важливий напрямок дослідження педагогічної освіти — *проблеми професійної, педагогічної підготовки вчителя-словесника, вчителя рідної мови, вчителя шведської мови як рідної, вчителя української мови як рідної*. Означені проблеми є предметом досліджень Н. Карпенко, К. Крюкової, Л. Лебедик, Л. Мовчан, Л. Огнівка, Л. Шевченко, А. Рет Варен (A. Reath Warren), Д. Фурлонг (John Furlong) та ін.

Так, Л. Шевченко, проаналізувавши специфіку формування професійної мобільності вчителів, стверджує, що динамічність розвитку сучасного суспіль-

ства, короткий життєвий цикл нових високотехнологічних галузей, модифікація не просто окремих технологій, а цілих груп технологій передбачає настільки ж швидке усвідомлення потреби в нових фахівцях а й модернізацію існуючих моделей підготовки кадрів, що передбачає формування професійно-мобільних кваліфікованих учителів, яким притаманні динамічність, постійний пошук, прагнення до вивчення і впровадження інновацій у педагогічну діяльність (Шевченко, 2020, с. 49–51).

Л. Огнівко, вивчаючи досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти, наголошує, що метою сучасної професійної освіти в європейських країнах є забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а рекомендується одночасна професійна підготовка із кількох учительських спеціальностей. Так, у більшості європейських країн програми підготовки вчителів середньої школи передбачають спеціалізацію з одного чи двох предметів (Огнівко, 2008, с. 228).

Разом з тим, професор Д. Фурлонг (J. Furlong) зазначає, що підготовка вчителя спрямовується на конкретну сферу практичної діяльності. Кваліфікація повинна бути гнучкою, щоб фахівець міг легко перебудовуватися відповідно до мінливих вимог і мав можливість постійного професійного зростання. Це можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики (Furlong 2015).

Учені (А. Роляк, Л. Лебедик та ін.) звертають увагу на особливості педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах. Так, А. Роляк (Роляк, 2010) підкреслює, що у європейському, зокрема скандинавському, контексті систему професійної підготовки вчителя розглядають у двох аспектах: структурно-інституалізованому та процесуально-освітньому. В основу організаційної структури системи підготовки вчителя покладено динамічну концепцію «дуальності», що передбачає можливість здобувати базову професійну підготовку двома шляхами: в університетах (академічна освіта) та у педагогічних коледжах (загальнопрофесійна освіта). Наразі змінюється вектор на зближення академічної і загальнопрофесійної педагогічної підготовки, а сутнісною основою всієї системи підготовки вчителя є комплекс взаємопов'язаних концепцій (особистісно орієнтованої; дослідницько-орієнтованої; практико-орієнтованої), яким відводиться роль тих механізмів, що логічно поєднують академічну і загальнопрофесійну підструктури у цілісну систему педагогічної освіти (Роляк, 2010). Л. Лебедик на основі аналізу досвіду реформування системи підготовки викладачів у країнах Європи, технології підготовки викладачів вищої школи, запропонувала проєктну технологію формування готовності до майбутньої педагогічної діяльності, суть якої полягає у визначенні технології проєктування і реалізації педагогічної підготовки викладачів вищої школи, яка забезпечить розвиток їхньої педагогічної компетентності (Лебедик, 2015, с. 86).

У контексті нашого дослідження важливим є студіювання праць з проблемами професійної, педагогічної підготовки педагога, зокрема вчителя рідної мови, у Швеції. Вивчення відповідного досвіду на основі праць учених (Н. Авшенюк,

М. Вовк, Л. Мовчан, І. Колодько, К. Крюкова, В. Лашихіна, Л. Огнівко, Л. Нос, І. Сілютіна, І. Фельцан, О. Цюк, С. Човрій та ін.) дало можливість з'ясувати наступне:

- основний напрям діяльності і завдання закладів освіти, яке вимагають від педагогічних колективів батьки учнів загальноосвітніх шкіл цих країн, є соціально орієнтоване навчання, зокрема навчання спілкуванню (І. Колодько, О. Мартин, 2018);
- Швеція є одним з лідерів у сфері інновацій, а ключовим фактором розвитку інноваційної складової є тісне співробітництво державного, приватного, освітнього та промислового секторів, створення спільних проєктів між університетами та підприємствами, забезпечуючи хороші перспективи для працевлаштування студентів (Крюкова, 2015);
- педагогічна підготовка здійснюється на основі фундаменталізації знань, розширення наукових досліджень і звуження спеціалізації до одного або двох предметів у реалізації завдань соціального замовлення освітньої галузі (Мовчан, 2012, с.15; Човрій, 2021).

Загалом можна стверджувати, що в основі розвитку педагогічної освіти в європейських країнах — ціннісні орієнтири суспільства, що розвивається стрімкими темпами до полікультурної (поліетнічної, полілінгвістичної) спільності. Вони ґрунтуються на традиційних, а також нових цінностях європейської демократії: визнання прав людини, автономії особистості і її свободи, відповідальності, толерантності. В утвердженні цих цінностей особливе місце належить новій генерації вчителів-європейців, яким постійно доводиться мати справу з альтернативними джерелами інформації, що є носіями суперечливих цінностей. У цих умовах змінюються і функції вчителя в шкільному класі — з транслятора знань він перетворюється на організатора і стимулятора самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Варто звернути увагу на дослідження, присвячені проблемі професійної, педагогічної підготовки учителів шведської та української як рідної мови. Студіювання відповідних праць дало змогу виокремити соціально-психологічний (Л. Виготський, С. Максименко, І. Бех) психолого-педагогічний (Н. Авшенюк, Г. Балл, Н.Чепелева та ін.), особистісно орієнтований (Н. Ничкало, Л. Нос, О. Матвієнко, Н. Пазюра та ін.), лінгводидактичний (М. Вовк, О. Ковтун, О. Семеног та ін.) підходи до розкриття проблеми підготовки. Шведські науковці наголошують на проблемі змісту й форми організації освітнього процесу у професійній підготовці вчителя рідної мови (К. Гуднаф, Дж. Конрой, Й. Крістенсен, Р. Макдональд, І. Ментер, Б. Перссон, А. Рет Варен Т. Фалькенберг, Б. Фурухаген, М. Халм та ін.).

Науковий інтерес для нас становлять наукові праці, в яких досліджуються проблеми педагогічної підготовки учителів рідної мови в університетах Швеції. Аналіз наукових джерел (А. Варен (Warren, 2013), Б. Перссон (B. Persson, 2020), Б. Фурухаген (Furuhagen, 2020) засвідчує, що система вищої освіти Швеції ґрунтується на прагматичному підході до реалізації професійної підготовки в університетах. Хоча на початку ХХІ ст. у професійній підготовці важливу роль відігравав позауніверситетський сектор. У цій системі університети пропонують

програми з поглибленим теоретичним курсом, спрямованим на дослідницьку діяльність, а позауніверситетські заклади — програми професійного навчання високого рівня (Логвиненко, 2016).

Шведська вища освіта загалом і шведська педагогічна освіта зокрема також не регулюється повністю державою. Парламент і Уряд разом закладають основу для розвитку вищої освіти, здобуття наукових ступенів, крім того, відповідальність за наповнення конкретним змістом та їх реалізацією покладається на кожний заклад освіти. Крім загального положення Закону про вищу освіту, є також окремі нормативні документи, згідно з якими академічні установи можуть забезпечувати педагогічну підготовку учителів.

Робота цих установ перебуває під постійним контролем Національної агенції вищої освіти (NAHE). Якщо NAHE вважає, що якість не відповідає поставленим цілям, може бути оскаржене або відкликане право ЗВО здійснювати освітню діяльність за відповідною освітньою програмою. Результатом децентралізованої системи професійної підготовки в університетах Швеції є те, що освітні програми одного і того ж освітнього рівня можуть радикально відрізнятися залежно від освітньої установи, що забезпечує її реалізацію. Таким чином, немає загальнодержавних нормативних принципів чи рекомендацій щодо набуття лідерства у сфері педагогічної освіти. Однак кожен університет виявляє автономність у забезпеченні якості професійної, педагогічної підготовки майбутніх учителів у Швеції. Так, Б. Фурухаген (B. Furuhausen), шведський дослідник педагогічної освіти, в статті «På spaning efter den goda lärarutbildningen i Sverige och Finland» («У пошуках якісної підготовки учителів у Швеції і Фінляндії») схарактеризував проблеми підготовки вчителів в Швеції та визначив історико-педагогічні особливості становлення професії вчителя впродовж другої половини ХХ — на початку ХХІ ст., наголосив на суперечливих ідеях щодо розвитку педагогічної освіти у динаміці (Furuhausen, 2020).

Однією з ключових для нашого дослідження стала праця шведської дослідниці з Університету Стокгольма Анни Пет Варрен (Anne Reath Warren) «Навчання рідної мови в шведській загальноосвітній школі» (Warren, Mother Tongue Tuition in Sweden, 2013). У праці зазначено, що навчання рідною мовою, насамперед шведською, закріплено державним документом в середині ХХ ст. Основне завдання вивчення рідної мови — це сприяння навчанню та передачі учням фундаментальних цінностей, «щоб підготувати їх до життя і роботи в суспільстві». Школа має активно та свідомо впливати і стимулювати учнів до сприйняття спільних цінностей суспільства та їх вираження у практичних щоденних діях. Усі цінності базуються на демократичних принципах, на яких ґрунтується національна шкільна система. Розуміння і співчуття до інших, об'єктивність і відкриті підходи, рівноцінна освіта і права та обов'язки є цінностями, на яких має спиратися система шведської освіти (Warren, Mother Tongue Tuition in Sweden, 2013).

Дж. Вікстен (Jenny Wiksten) у статті «Svensklärarens uppgift, kompetens och arbetssituation» («Завдання, компетенція та професійна діяльність шведського вчителя») визначає завдання підготовки вчителя шведської мови. Важливо, щоб

майбутній педагог був підготовлений до роботи в школі, щоб учні отримували можливість співпрацювати один з одним як у створенні тексту, так і в обробці тексту. Шведська освіта, відзначає автор, має сприяти навчанню учня в школі, розвивати його уяву і бажання вчитися, читаючи літературу, виховувати любов до читання, розвивати літературну та комунікативну творчість (Wiksten, 2008).

І. Сілютіна в дисертації «Професійна підготовка вчителів іноземних мов в університетах Швеції» наголошує на принципах організації системи вищої освіти Швеції: відкритості, доступності, гнучкості, безперервності, науковості, інтеграції науки і практики, на основних вимогах до професійної підготовки (забезпечення компетентнісного підходу, особистісної орієнтованості, системності, гуманістичності, діяльнісного характеру). Науковець обґрунтувала наявність у Швеції різних моделей професійної педагогічної підготовки: «паралельна», що базується за принципом паралельності вивчення всіх компонентів освітньої програми; «інтегрована», що передбачає вивчення складових навчальної програми одночасно й у взаємозв'язку один із одним шляхом інтеграції теорії з практикою; «послідовна», яка ґрунтується на вивченні загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а дисциплін психолого-педагогічного циклу — на другому. Крім того, в Швеції поширені однофазна й двофазна моделі підготовки вчителів: навчаючись за однофазною моделлю, студент, який успішно завершив базову підготовку, може одразу претендувати на педагогічну посаду; двофазна модель передбачає теоретичну підготовку майбутніх учителів в університетах (перша фаза), практичну підготовку — в школах і спеціальних регіональних центрах (друга фаза) — дуальна освіта. (Сілютіна, 2018, с. 13).

Л. Мовчан в дисертації «Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція» розкриває особливості формування освітньої політики Швеції в другій половині XX — на початку XXI ст. у контексті процесів євроінтеграції та глобалізації, що обумовлено мовною політикою Ради Європи (розвиток мовного різноманіття, створення сприятливого середовища для міжнародного спілкування, співпраці та вивчення мов, проголошення Швецією у 1950 р. політики мультилінгвізму, визначення офіційного статус шведської мови, заохочення до вивчення іноземних мов). Однією з особливостей шведської освіти, на думку Л. Мовчан, є школа одного педагога, що відображає вплив вальдорфської педагогіки та відбилосся на змісті педагогічної освіти, яка спрямована на професійну орієнтацію вчителя до викладання декількох предметів. Проте потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях зумовила оновлення змісту педагогічної підготовки, що спрямована на фундаменталізацію знань, розширення наукових досліджень і звуження спеціалізації до одного або двох предметів (Мовчан, 2012, с. 166).

Н. Кошарна, досліджуючи особливості професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Швеції, підкреслює значну увагу шведського суспільства до педагогічної практики, що формує індивідуальний стиль майбутньої професійно-педагогічної діяльності (Кошарна, 2013, с. 30–32), до досвіду формування співвідношення теоретичних і практичних курсів навчання, організації

педагогічної практики, можливостей вільного вибору навчальних курсів, розширення можливостей самостійної роботи студентів.

Г. Коган підкреслює, що в Швеції розв'язання проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти з метою збалансованості її складників: загального, спеціального й професійного (педагогічної теорії та практики). Професіоналізм включає професійні знання, навички та уміння, якість виконання роботи, здатність до рефлексії у вчителя, уміння зв'язати теорію з практикою. Більшої значущості набуває технологічний підхід в підготовці вчителя (технології навчання (навчання «зі студентом в центрі»; підготовка вчителя, яка відбувається в школі; рефлексивне планування навчання; навчання, яке базується на вирішенні проблеми; проектна діяльність та інші) є центральними напрямками особистісно-професійної підготовки вчителя у Швеції. Разом з тим автор звертає увагу на те, що удосконалення професійної підготовки вчителів в Швеції передбачає: необхідність для вчителів кожної ланки освіти володіти педагогічними, психологічними й іншими професійними компетентностями для ефективної взаємодії з учнями на індивідуальному і груповому рівнях; здатність діяти у співробітництві з колегами та іншими діючими особами навчального процесу; володіння базовими дослідницькими компетентностями (Коган, 2010, с. 113–119).

Професійна підготовка вчителів в Швеції, на думку дослідників Г. Коган, Н. Карпенко, спрямована на: формування глибокого розуміння таких концептуальних понять, як знання і навчання у складному та мінливому світі; нове бачення професійної ролі вчителя у сучасному суспільстві, беручи до уваги його фундаментальну функцію — передача універсальних цінностей; необхідність для вчителів кожної ланки освіти володіти педагогічними, психологічними і професійними компетентностями (Коган, 2010, с. 118–119; Карпенко, 2010, с. 15).

Окремі питання розвитку педагогічної підготовки вчителя в університетах Швеції розглядалися в контексті забезпечення якості вищої освіти країни О. Цюк (Цюк, 2020); національного і міжнародного співробітництва з університетами Європейського Союзу, забезпечення компетентнісного підходу, системності, міждисциплінарності, полікультурної спрямованості, компетентнісної орієнтованості, диверсифікації навчальних планів і програм, етичній спрямованості в освітньому процесі (Попова, 2018, с. 234); професійної підготовки вчителів у полікультурному середовищі Швеції (Бугасова, 2011).

Важливим напрямом досліджень у межах нашої теми дисертаційної роботи є праці з проблеми *розвитку педагогічного професіоналізму, професійних якостей вчителя рідної мови у процесі підготовки*.

Фундаментальна праця європейських дослідників Д. Невді, Р. Аллан, А.Б. Феннер, Б. Джонса, Г. Коморовської та К. Согнікам (Newby David, Allan Rebecca, Fenner Anne-Brit, Jones Barry, Komorowska Hanna and Soghikyan Kristine) присвячена мовам і мовній освіті в багатомовній і багатокультурній Європі: «European Portfolio for Student Teachers of Languages» Європейське портфоліо для студентів-викладачів мов (Інструмент рефлексії для навчання вчителя мови)

(Мови для соціальної згуртованості — *Les langues pour la cohésion sociale*, 2007).
Автори виокремили декілька концептуальних рішень щодо розвитку педагогічної освіти, підготовки вчителів філологічного фаху:

- педагогічна діяльність вчителя-словесника має значний вплив освітнього та соціального контексту, в якому працюють вчителі, що зумовлено вимогами на національному та/або місцевому рівні навчальними програмами. Контексту вивчення мови включає загальні цілі та конкретні потреби учнів та визначає спрямованість діяльності вчителя («European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007 с. 14.»);
- вчителі рідної мови, крім викладання своїх предметів, є популяризаторами цінностей вивчення мови серед учнів, батьків та суспільства;
- вчителі повинні забезпечувати постійне професійне удосконалення на основі інноваційних технологій.

Шведські дослідники, розглядаючи роль педагога у поступі суспільства (Д. Каллиш (Kallys, 2003), специфіку розвитку педагогічної освіти у контексті глобальних тенденцій у Швеції (Г. Лінде (Linde, 2003), особливості розвитку педагогічної освіти в Італії, Німеччині, Англії, Швеції і Фінляндії (Г. Остінеллі (Ostinelli, 2009)), визначають, що професіоналізм вчителя є сукупністю знань, умінь і цінностей, які зумовлені професійною та освітньою діяльністю. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору очевидним є запит на широкий професіоналізм вчителів. Швеція як одна з найрозвинутіших країн у світі у сфері освіти і економіки розглядає проблему професійної підготовки вчителя як одну з ключових в реформуванні педагогічної освіти.

Український вчений-педагог С. Сисоєва з-поміж особистісних характеристик учителя-словесника наголошує на його педагогічних здібностях, які розглядає крізь призму таких складових, як: любов до дітей, прагнення прищепити учням любов до мови і літератури, витримка, педагогічний такт, спостережливість, гнучкість мислення, володіння методами навчання предмета, інтерес до внутрішнього світу особистості, здатність до співпереживання, а також самоосвіти, самовираження і саморозвитку, які «віддзеркалюють» гуманістичну спрямованість, творчий потенціал особистості. Невід'ємними здібностями педагога-словесника, на думку С. Сисоєвої, виступають здібності до викладання: здатність виявляти істотне в мовних явищах, інтерпретувати літературний твір, розкривати його художні особливості, створювати проблемні ситуації, методично урізноманітнювати навчальний матеріал тощо.

Вагоме місце у структурі вимог до майбутнього вчителя рідної мови, зокрема української, займають творчі здібності, психологічна готовність до творчої праці, високий рівень індивідуального розвитку, критичність і самокритичність мислення, здібність генерувати нестандартні ідеї, приймати оригінальні рішення, наполегливість у досягненні мети. Аналізуючи цей аспект, спираємося на дослідження С. Сисоєвої, яка педагогічну творчість визначає як емоційно-забарвлену особистісно-орієнтовану розвиваючу взаємодію вчителя й учня, яка зумовлюється психолого-педагогічними та соціальними умовами й забезпечує

подальший творчий розвиток особистості учня і рівня творчої діяльності вчителя (Сисоєва, 2001, с. 54)

В. Сидоренко педагогічну професійність сучасного вчителя-словесника вбачає у формуванні майстерності моделювати й організовувати сучасний урок української мови та літератури як цілісну дидактичну систему, що відповідає ознакам технологічності, інноваційності, інтеракційності, комунікативної спрямованості, високоефективності. Такий вчитель зреалізовує у педагогічній діяльності основоположні дидактичні принципи та новітні підходи (компетентнісний, особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний). Із урахуванням професійних потреб і можливостей вчитель української мови та літератури повинен сам планувати індивідуальні освітні траєкторії, мати навички самореалізації та критичного мислення (Сидоренко, 2012).

О. Приходько, (2019) розглядаючи професіограму вчителя української мови й літератури в контексті положень Нової української школи, підкреслює, що визначальними для педагога є такі компетентності: професійна компетентність, що ґрунтується на спеціальній науковій, методичній, практичній та психолого-педагогічній підготовці; загальнокультурна компетентність (знання світової культури); гуманітарна компетентність (гуманістичні особистісні якості, відповідальність за результати власної діяльності, мотивація до самовдосконалення); креативність (нестандартне мислення, володіння інноваційними методиками, гнучкість та адаптація до змін змісту та умов професійної діяльності); комунікативна компетентність (володіння сучасними засобами зв'язку, медіаграмотність, володіння іноземними мовами, багате розвинене мовлення); цифрова компетентність (володіння ІКТ). Водночас акцентується увага на тому, що у професіограмі сучасного вчителя української мови та літератури у межах НУШ важливими є такі якості: *орієнтації* в базових поняттях НУШ під час викладання навчального предмета (наскрізні лінії, ключові компетентності, ставлення тощо); *оперування* поняттями, що репрезентують і сучасні тенденції освіти загалом, і актуальні методики й технології у викладанні предмета зокрема (навчальний проект, ментальна карта, інклюзивна освіта, STEAM-освіта, медіаграмотність тощо); *уміння* змоделювати урок, що передбачає реалізацію наскрізних змістових ліній і ключових компетентностей, використання ІКТ, інноваційність, текстоцентризм (і для уроку мови, і для уроку літератури), дитиноцентризм; *поєднання* сучасного європейського і національного педагогічного досвіду; *компетентнісна самозорієнтованість*; здатність до змін, професійна гнучкість, уміння вчитися впродовж життя (Франкова максима *semper tiro* — завжди учень); креативність та інноваційність професійної діяльності (Приходько, 2019, с. 16).

Л. Пасічник наголошує, що важливою є розробка новітньої концепції підготовки вчителя української мови та літератури з урахуванням положень Нової української школи, зокрема щодо формування української ідентичності. Оскільки, на вчителя-словесника сьогодні покладається визначальна відповідальність за підготовку громадян, здатних до захисту національних інтересів держави на всіх рівнях (Пасічник, 2019, с. 14–17).

С. Кубрак визначає педагогічні умови саморозвитку вчителя української (рідної) мови: соціально-педагогічні (засвоєння загальнокультурних норм, соціального досвіду); організаційно-педагогічні: орієнтація мети, завдань, змісту, підготовки на особистісно-професійне самовиховання і саморозвиток); психологічні (створення відповідного психологічного клімату та позитивної мотивації до професійного саморозвитку учителів-філологів); методичні (якісне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу); матеріально-технічні (наявність необхідних для навчання, самостійної роботи та відпочинку кабінетів, лабораторій, фонолабораторій, лінгафонних кабінетів, можливість студентів та викладачів для самостійної роботи у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки вчителів та студентів) (Кубрак, 2019, с. 83–85).

О. Семенов акцентує увагу на компетентнісному підході до професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, підкреслюючи при цьому, що професійні компетентності як складові професійної компетентності визначають певний напрям педагогічної підготовки вчителя української мови і літератури. Вона виокремлює педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, етнокультурознавчу, фольклорну і літературну компетентності та інші (рис.1).



Рис. 1. 1. Складові професійної компетентності учителя української мови і літератури (за О. Семенов)

Джерело: систематизовано автором за (Семенов, 2006).

О. Семенов узагальнила дефініції найвагоміших компетенцій учителів української мови і літератури: *педагогічна компетенція* — знання теорії та практики навчання і виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу, педагогічної етики, умінь проектувати педагогічну діяльність, здійснювати

науково-педагогічне спілкування тощо; *психологічна* — знання загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, пам'яті, мислення, мовної діяльності, вміння визначати рівень і мотиви розвитку особистості, ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності; *лінгвістична* — як комплекс лінгвістичних знань про мовну систему в її комунікативному, функціональному, психолінгвістичному, прагматичному аспектах, умінь оперувати ними у професійній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії; *мовна* — опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту; *комунікативна* — як оволодіння прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення, забезпечує здатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування; *фольклорна і літературна* — як знання про українську літературу і фольклор в їх історичному розвитку та на сучасному етапі, вміння здійснювати філологічну інтерпретацію народнопоетичного і художнього тексту, оцінювати художню своєрідність, естетику фольклорних творів і творчості письменника в цілому як складову національної духовної культури тощо; *культуротворча* компетенція, основу для якої складають *етнокультурознавча* компетенція, яка ґрунтується на сукупності знань про духовну і матеріальну культуру українського народу, характеризується здатністю викладати українську мову і літературу як національно-культурний феномен; *методична* компетенція як знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння застосовувати набутий досвід в освітній діяльності; *інформаційна* компетенція, яка виявляється у вміннях здійснювати самостійний науковий пошук у предметній галузі, раціонально працювати з постійно оновлюваною інформацією світового рівня, зокрема електронною; *дослідницька* компетенція спрямована на оволодіння науковим мисленням, уміннями аналізувати, висувати гіпотези для розв'язання складних завдань, виконувати науково-дослідну роботу (Семенов, 2006, с. 23). Окрім цього О. Семенов підкреслює, що для педагога рідної мови важливою умовою його професійної діяльності є мовнокомунікативні знання, уміння, навички, здібності, вільне володіння вербальними і невербальними засобами фахової комунікації відповідно до морально-етичних норм, що забезпечують ефективну діалогову взаємодію у певному колі професійних ситуацій (Семенов, 2015, с. 8).

На важливих професійних компетентностях учителя рідної мови наголошує Г. Товканець, підкреслюючи, що комунікативна культура педагога є основою педагогічної взаємодії. Необхідність її формування зумовлена тим, що педагог постійно включений у процес спілкування, який передбачає різноманітні та багатопланові відносини зі здобувачами освіти, з їхніми батьками, колегами. Педагог здійснює координацію педагогічної взаємодії залежно від освітніх умов, вибирає мовні та мовленнєві засоби залежно від потреб і поставленої мети, прогнозує їхню ефективність і раціональність. Комунікативна культура педагога є визначальною педагогічною компетентністю, що спрямована на розвиток в особистості всіх пізнавальних процесів, її творчого потенціалу та сприяє стимулюванню

до виконання діяльності, суть якої полягає у розумінні змісту вирішуваних завдань і проблем, в умінні підбирати дії, адекватні конкретним умовам, активізує у здобувачів освіти почуття відповідальності за якісні результати професійної діяльності (Товканець, 2014; Товканець, Теличко, Лендел, 2021 с. 211).

У педагогічній та дослідницькій діяльності синергетичні принципи взаємодії забезпечують формування соціокультурних цінностей, на які впливають трансляційні механізми передачі культурних традицій, а також освітнього середовища, у зв'язку з чим педагогіку можна представити як умову для засвоєння, як практичну сферу використання синергетики і наблизити її до точної науки, яка прогнозує результати своєї діяльності. М. Вовк акцентує увагу на тому, що застосування синергетичної методології до змісту підготовки вчителя рідної мови створює універсальні можливості для забезпечення цілісного послідовного структурування та визначає засади особистісно орієнтованого підходу до кожного студента. Водночас у контексті формування людини синергетичного типу майбутній вчитель рідної мови має можливість професійно самовизначитися в сучасних соціокультурних умовах, де саморозвиток і самореалізація в культурі стають важливою суспільною цінністю (Вовк, 2013).

Синергетичний підхід, за концепцією І. Зязюна, полягає в тому, що виводить на перший план такі особливості складних систем як їх певна хаотичність і разом з тим здібність до саморозвитку і самоуправління, акцентує увагу на важливості врахування механізмів взаємодії локальних систем із метасистемами, що надзвичайно необхідно для систем педагогічних, інтегрованих в усі позитивні і негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому і особистості зокрема (Зязюн, 2008).

В контексті педагогічної підготовки на сучасному етапі розвитку освіти особливе значення має концепція педагогічного партнерства як певної соціокультурної місії — підвищення якості педагогічної освіти, створення інноваційного діалогічного освітнього середовища для професійного й особистісного зростання педагогів на засадах наставництва, педагогіки дії і взаємодії, утвердження традицій академічної культури, на чому наголошують М. Вовк (Вовк, Лобач, 2020), О. Семенов (Семенов, Вовк, 2021).

М. Лещенко, І. Капустян (Лещенко, Капустян, 2013) зосереджують дослідницьку увагу на такій важливій якості вчителя з урахуванням євроінтеграційних процесів, як глобальна компетентність, що особливо актуалізувалась у зв'язку з інтернаціоналізацією й запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій. Адже межі навчальних аудиторій віртуально розширюються, перетворюючи традиційні класи на відкрите навчальне середовище чи світові класи (world classes). Зауважимо, що застосування сучасних ІКТ зумовило серйозні зміни у прогностично-проєктній діяльності вчителів, а саме: всі компоненти педагогічної системи (мета, завдання, зміст, форми, методи, результати) плануються, реалізуються на трьох рівнях: індивідуальному, локальному та глобальному. Глобальна компетентність передбачає набуття глибоких знань та розуміння у сферах міжнародного сприйняття, позитивного оцінювання культурної різно-

манітності, досконалого володіння іноземними мовами, конкурентоспроможність (Лещенко, Капустян, 2013). Для забезпечення глобальної компетентності важлива освітня політика уряду, яка виражається у підтримці таких напрямів: педагогічна освіта та глобальні перспективи, підтримка професійного розвитку у контексті глобального підходу, нові шляхи інтенсифікації міжнародних обмінів, поширення вивчення іноземних мов, специфіки функціонування освітніх систем, стандартів у світовому контексті.

Відповідно до розроблених Європейським співтовариством ключових складових шведські вчителі мають можливість професійно розвиватися відповідно до європейських рамок, враховуючи національні особливості. Завданням розвитку ІКТ Міністерство освіти Швеції приділяє особливу увагу тому, що вважає необхідним створення можливостей для професійного вдосконалення вчителів загальноосвітніх установ.

Розвиток безперервної педагогічної освіти Швеції є трансформуючим чинником, що суттєво впливає на становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-комунікаційний простір. Поступ цієї системи освіти призвів до суттєвих змін у педагогічній теорії та практиці освітнього процесу, викликав потребу внесення коректив до змісту навчання, що має відповідати сучасним технічним вимогам. Діючим механізмом модернізації сучасних освітніх систем Швеції є їх інформатизація та комп'ютеризація (Лещенко, Капустян, 2013, с. 830). На здатності застосовувати інформаційні і комунікативні технології на практиці наголошували Г. Остінелі (Ostinelli, 2009), Д. Калиш (Kallys, 2003). ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership, St. Petersburg, Russian Federation, 2010 Karpati, Andrea, 2013, p. 167–175). Учені наголошують, що освітні програми, спрямовані на застосування ІКТ, зорієнтовані на якісну підготовку модераторів, тьюторів, фасилітаторів, супервайзерів, а також передбачають підготовку вчителів до професійної педагогічної взаємодії за допомогою мережі Інтернет, які демонструють учителям можливості самоосвіти, співтворчості в мережевих педагогічних спільнотах, програми щодо сучасних моделей електронного навчання (мобільне навчання, адаптивне навчання і т.д.).

Значний вплив на розвиток педагогічної підготовки здійснюють неформальні організації: Шведська асоціація університетів та коледжів — Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (SUHF) підтримує пропозицію Конвенції про освіту вчителів щодо того, як можна покращити освіту вчителів у Швеції (Sveriges Högskoleförbund, SUHF <https://suhf.se>, 2023) через програми адміністративного лідерства, розвитку педагогічної компетентності вчителів.

Поглибленню розуміння системи розвитку педагогічної освіти, на нашу думку, сприятиме систематизована наукова література, яка є дотичною до проблеми педагогічної підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції.

Означені зміни у педагогічній підготовці учителів рідної мови Швеції зумовлені тенденціями і викликами у сфері педагогічної освіти у європейському освітньому просторі.

1.2. Розвиток педагогічної підготовки вчителів рідної мови Швеції у контексті сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Європі

Сучасні соціокультурні тенденції, з одного боку, детермінують перетворення освіти на соціальний механізм розвитку особистості, з іншого — орієнтують систему вищої освіти на підготовку молодого покоління до викликів ХХІ ст. (екологічна, енергетична, демографічна кризи, зміна клімату тощо). Основні напрями модернізації здійснюються у контексті сучасних соціокультурних тенденцій, базуються на традиціях національної та світової культури, суспільно-державних пріоритетах врахування зростаючих освітніх потреб особистості та спрямовані на підвищення ефективності й якості освіти. На переконання Л. Ващенко, потреби кадрового забезпечення інноваційного соціально-економічного розвитку країни вимагають обґрунтування підходів та умов, реалізація яких забезпечує впровадження у вищу школу освітніх, економічних, управлінських, інформаційних інновацій, які б сприяли підвищенню якості професійної підготовки випускників (Ващенко, 2013).

Сучасна концепція педагогічної освіти в європейському контексті спрямована на забезпечення початкової фундаментальної педагогічної підготовки, на становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років, на підвищення кваліфікації працюючих учителів, що відбувається на короткочасних і довготривалих курсах в умовах ЗВО, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах, на удосконалення самоосвіти вчителів.

Модернізація педагогічної освіти зумовлена реальностями ХХІ ст.: формування нової генерації висококваліфікованих професіоналів з інноваційним, творчим типом мислення, розвиненою світоглядною культурою сьогодні є стратегічним орієнтиром розвитку освіти. Стратегія сучасної вищої освіти спрямована на розвиток національної моделі освіти, орієнтованої на формування творчої особистості, накопичення інтелектуального капіталу, перехід від моделі «освіта для всіх» до моделі «освіта для кожного».

Освіта як найважливіший соціальний інститут, що сприяє розвитку людських ресурсів, демократії та рівності, виконує за допомогою педагога такі важливі функції у суспільстві: *розвиває творчі здібності людини*, поглиблюючи її участь в економічних, соціальних та культурних відносинах у суспільстві, забезпечуючи ефективніший внесок у інноваційний розвиток людства; *здійснює вирішальний вплив* на соціальний прогрес та продуктивність відтворення культури; *відіграє ключову роль* у технологічних перетвореннях; *забезпечує рівень відповідності людини* сучасним вимогам, розвитку моральності, інтелектуальності, творчості та практичності, поєднання ірраціональності та раціональності та інших якостей людини, необхідних їй у повсякденному житті в умовах впровадження інновацій; *відтворює та створює соціальні функції* та статуси як основи для виробництва «обдарованішого і різноманітнішого людського капіталу» (Аллак,

директор Міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО); покращує взаємини між людиною та навколишнім природним і соціальним середовищем тощо; забезпечує скорочення циклів оновлення багатьох технологічних процесів, швидкий розвиток систем електронної комунікації, засобів космічного зв'язку, що дозволяють здійснювати масове навчання людей будь-якого віку незалежно від місця їхньої роботи та проживання. Саме розвиток сучасної освіти і науки є одним із ключових пріоритетів, необхідних для входження соціуму до найбільш розвинених і конкурентоспроможних країн світу. Турбота міжнародної педагогічної спільноти про якість людського потенціалу є сьогодні важливим стратегічним підходом.

На основі результатів аналізу наукових джерел (Авшенюк, 2015; Андрущенко, 2012; Вовк, 2020; Зязюн, 2011; Лазаренко, 2019; Лук'янова, 2020; Ничкало, 2013; Сотська, 2015; Товканець, 2017; Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018; European Commission DG Education and Culture, 2005 та ін.) нами систематизовано особливості розвитку педагогічної освіти у перші десятиліття XXI ст. (рис. 1. 2).



Рис. 1. 2. Особливості розвитку педагогічної освіти у перші десятиліття XXI ст.
Джерело: систематизація авторів.

1. Гуманізація і гуманітаризація, орієнтація на особистість як вищу цінність соціального буття та ставлення до неї як суб'єкта пізнання, спілкування та творчості. Виховання людини — суб'єкта національної культури, здатного до актив-

ної життєдіяльності як у рідному етнічному середовищі, так і в полікультурному. Середовищний, діалогічний, методологічні підходи є стрижневими у педагогічній діяльності.

2. *Модернізація змісту педагогічної освіти, утвердження компетентного підходу.* Модернізація в педагогічній освіті — процес розбудови інноваційного освітнього середовища в закладі вищої педагогічної освіти, створення умов для інтерактивного навчання за допомогою різних технологій навчання, насамперед інформаційно-комунікаційних, мережевих (Вовк, 2020, с. 156). Компетентнісний підхід — це спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом чого є формування загальної компетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка включає знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі. Наявність компетентності визначає можливість та здатність здійснювати професійну педагогічну діяльність (Авшенюк, 2015; Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018). У підготовці вчителів відбуваються зміни у контексті глобальних освітніх тенденції, до яких належать: орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; перехід від суто асоціативної, статистичної моделі знань до динамічних структурованих систем розумових дій; адаптація освітнього процесу до запитів та потреб особистості; орієнтація навчання на особистість учня, забезпечення можливостей його саморозкриття.

3. *Інституалізація і стандартизація педагогічної освіти.* Стандартизація педагогічної освіти розглядається як національна проблема і є процесом, спрямованим на безперервне поліпшення якості загальної освіти. Створення стандартів забезпечує як узгоджені рішення, прийняті публічно, на основі вироблення широкого консенсусу. Інституалізація передбачає визначення профілів, пріоритетів, місії, інструментарію, тобто створення потенціалу суспільної корисності вищої освіти, зокрема вищої і передвищої фахової освіти (Товканець, 2017, с. 145).

4. *Консолідація* — зміцнення, об'єднання, інтеграція, згуртування чого-небудь (осіб, груп, організацій, рухів та ін.). В педагогічній освіті це означає об'єднання цілей і завдань закладів освіти з метою вирішення спільних проблем та стратегічних спрямувань; співпраця між урядами, освітніми установами, студентами, співробітниками, працевластачами тощо.

5. *Індивідуалізація, врахування можливостей особистості та сприяння її саморозвитку, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії саморозвитку педагога,* що спрямована на формування цілісної особистості, яка постає як внутрішня необхідність розвитку людини. Цілісність особистості передбачає єдність її ціннісних орієнтацій, позиції та стилю життєдіяльності.

6. *Безперервність підготовки вчителів.* Безперервність та наступність професійної педагогічної підготовки реалізується у педагогічних коледжах, інститутах, університетах забезпечується варіативністю навчання — через вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій. Основними принципами виступають багаторівневість, гнучкість та варіативність системи педагогічної освіти.

Університетський тип педагогічної освіти пов'язаний із реалізацією нових моделей підготовки вчителя. Реформи педагогічної освіти (європейські країни, США) призвели до затвердження нового типу підготовки учителів — «педагогічна освіта університетського типу».

7. *Фундаменталізація педагогічної освіти* передбачає тандем освіти і науки, що успішно функціонує. Ця тенденція пов'язана з впровадженням в освітню практику нових наукових підходів до осмислення культури суб'єкта (суспільства, школи, групи, особистості). Особливе ставлення до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення вимагає звернення в педагогічній практиці до таких цінностей як свобода, духовність, відповідальність, духовне життя людини, духовний світ, духовні відносини, духовна діяльність, духовні потреби, духовні здібності та ін. Варто зазначити, що осмислення сучасної наукою цих понять, їх змістовне наповнення визначають необхідність впровадження в освітній процес. Наприклад, свобода сьогодні трактується не як «свобода від...» (відокремлення), а як «свобода для...» (співтворчості, співробітництва). Духовність виводиться за межі релігійного контексту до світського її тлумачення як спрямованість до високих надособистісних ідеалів. Відповідальність дедалі більше пов'язують із «колективною відповідальністю ...».

8. *Підвищення статусу педагога* стверджує актуальність прагматичних та духовних запитів особистості сучасного педагога. Вона допомагає реалізувати питання набору на навчання добре підготовлених осіб, які мають високі бали з атестату, з одного боку, а з іншого — гарантує високий професійний інтерес студента до майбутньої роботи, бажання працювати за фахом (Лук'янова, 2020; Ничкало, 2013). Системне підвищення статусу вчителя було всебічно вивчено і на міжнародному рівні було прийнято Спеціальною міжурядовою конференцією ОБСЄ (Париж, 1966). Було розроблено та прийнято «Рекомендації щодо статусу вчителя» (Recommendation concerning the Status of Teachers, 1966), що свідчить про офіційне визнання та розуміння світовою спільнотою того, що педагогічні працівники повинні мати відповідний статус, а професія педагога має бути оточена суспільною повагою, на яку вона заслуговує.

Таким чином, можемо зробити узагальнення, що **педагогічна освіта** є процесом підготовки педагогічних кадрів для навчальних та навчально-виховних установ, а також включає сукупність теоретичних, педагогічних, спеціальних знань та практичних педагогічних навичок, що дозволяють успішно здійснювати педагогічну діяльність та реалізовувати навчально-виховну роботу в освітніх установах відповідно до здобутої кваліфікації.

У Педагогічній Конституції Європи підкреслюється, що «об'єднавчі освітні процеси, які відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів, ...майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою» (Buchberger, 2000; Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året, 2013).

Підготовка педагогічних кадрів є одним із найважливіших елементів у структурі вищої освіти європейських країн. До початку ХХІ ст. педагогічна освіта європейського континенту об'єднувала понад тисячу навчальних закладів із загальною кількістю викладачів понад 50 000 осіб. На той час на денних відділеннях педагогічних навчальних закладів різного типу навчалось понад 500 000 студентів, у програмах підвищення кваліфікації брали участь понад п'ять мільйонів учителів. Однак, як зазначалося в одній із доповідей TNTEE, представлених Європейською комісією, потенціал педагогічної освіти не повною мірою використовувався для підвищення якості підготовки вчителів та для інтеграції освітніх систем Європи (Buchberger, 2000; Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året, 2019).

Незважаючи на безперечну наявність загальних інституційних, адміністративних та організаційних вимог, для кожної із систем педагогічної підготовки характерний широкий спектр особливостей, зумовлених розвитком у національному контексті та тісним взаємозв'язком з іншими інституціями. Саме педагогічна підготовка є фактором, що поєднує національні системи підготовки вчителів та нівелює відмінності з інших секторів педагогічної освіти, що проявляється у безпосередньому зв'язку зі значною кількістю дисциплін (мови та література, математика, біологія, фізика тощо) і створює найсприятливіші умови для інтеграції різних галузей знань у межах вищої школи. Зазначимо, що це передбачає вирішення актуальної проблеми досягнення гармонійного змістового балансу між різними компонентами навчальних планів педагогічної підготовки.

Практично у всіх моделях підготовки вчителів, що функціонують у сучасній Європі, структура змісту освіти поєднує дві сфери: предметну та професійну.

Предметна підготовка включає вивчення загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Професійний блок становить загальнопедагогічні дисципліни, методику та педагогічну практику. При цьому слід брати до уваги варіативність реального наповнення відповідних змістовних компонентів з огляду на відсутність загального термінологічного апарату, що застосовується у всіх культурних контекстах. Тому варто розглядати сукупність зазначених компонентів як умовну схему змістовного структурування навчальних програм, що використовуються для підготовки вчителів у Європі. Варіанти поєднання предметного та професійного блоків, покладені в основу організації педагогічної освіти, дозволяють нам слідом за європейськими дослідниками (Buchberger, 2000; Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året, 2019) виділити дві його основні структурні моделі:

- синхронна модель, в якій предметна та професійна підготовка поєднані упродовж всього періоду навчання. При цьому основою для зарахування до ЗВО є атестат про середню освіту, у деяких країнах проводяться вступні випробування. В освітніх програмах, структурованих відповідно до синхронної моделі, значне місце займають курси дидактики та методики, а також педагогічна практика (Австрія, Бельгія, Німеччина, Швеція, Фінляндія та інші). Ця модель є основою більшості програм підготовки вчителів для основної школи та гімназій;

- послідовна модель, де професійна підготовка вчителів здійснюється після завершення курсу вищої школи у певній предметній галузі. Тривалість предметної підготовки залежить переважно від загальної структури навчання і становить 3–4 роки. У європейських країнах із послідовною моделлю організації навчання для переходу до професійної підготовки необхідно отримати ступінь бакалавра.

Слід зазначити, що у Швеції, як і у країнах, де підготовка педагогічних кадрів складає основу лише однієї моделі, активне поширення набула синхронна модель, яка є характерною і для Німеччини, Австрії, Польщі, Чехії, Угорщини, Румунії, Нідерландів, Данії, Естонії. Послідовна модель упроваджується у Франції, Іспанії, Італії та Болгарії. Таке виокремлення моделей є умовним, що визначає найзагальніші характеристики систем підготовки педагогічних кадрів, оскільки навіть у тих країнах, які можуть вважатися «типовими представниками» тієї чи іншої моделі, педагогічна освіта має специфічні особливості. Наприклад, у деяких країнах, де підготовка вчителів здійснюється відповідно до синхронної моделі, існує додатковий практико-орієнтований компонент професійного блоку, виділений в окрему фазу навчання, яка може бути визначена як тривала педагогічна практика в школі.

У контексті забезпечення якості підготовки майбутніх вчителів доцільно виокремити загальноєвропейські концепції, що є базовими для системи педагогічної освіти. Теоретичний аналіз досліджень з проблем сучасної європейської педагогічної освіти (Авшенюк, 2015; Андрущенко, 2012; Вовк, 2020; Лук'янова, 2020; Ничкало, 2013; Bennett, 1993; The State of Global Education in Europe 2017; Goldie, 2016; Siemens, 2005) засвідчує, що розвиток педагогічної освіти в європейському освітньому просторі здійснюється на основі таких концепцій:

1. Концепція глобальної освіти (навички ефективної комунікації забезпечують можливість вступати в контакт з усіма людьми, уникаючи конфліктних ситуацій; інтересу і поваги до культурних надбань усіх народів; сприяння утворенню нового гуманістичного бачення світу в усій його різноманітності та єдності; створенні нового способу життя, спрямованого на збереження рівноваги в системах «людина — природа», «людина — суспільство», «людина — людина».

2. Концепція інтернаціоналізації, для якої характерними є сприяння міжнаціональному розумінню, підвищення рівня конкурентоспроможності особистості на глобальному ринку праці; академічна мобільність, розширення масштабу наукових досліджень, академічних горизонтів, залучення кращих студентів до навчання в провідних закордонних університетах (Bennett, 1993).

3. Концепція коннективізму, що базується на ідеї про поширення знань за допомогою мережевого навчання та здатність приймати рішення на основі цифрових технологій (Siemens, 2005; Goldie, 2016).

4. Концепція відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources — OER), в основі якої знаходиться ідея вільного й відкритого поширення інформації з метою розширення доступу до освіти та підвищення її якості

5. Концепція соціально-професійної та культурної мобільності педагога відображає уміння приймати самостійні та нестандартні рішення, спрямовані

на підвищення рівня власного професіоналізму, здатність швидко опановувати нове професійне, культурне, освітнє, соціальне середовище; це здатність до інтелектуального та культурного взаємозбагачення, що дозволяє майбутньому вчителю в динамічних умовах сучасного світу бути професійно компетентним, конкурентоспроможним, соціально активним, здатним до самореалізації та самовизначення і модернізації власної професійнопедагогічної діяльності в різних соціальних умовах (De Wit, Hunter, Howard, Egron-Polak, 2015);

б. Концепція поєднання формальної та неформальної освіти передбачає поєднання традиційних і альтернативних форм освітніх послуг (освіта переходить у нові, більш ефективні форми, нові інституційні конфігурації: недержавні освітні структури, кадрові програми, корпоративні навчальні курси, літні школи, різноманітні ігрові технології, тренінги, Інтернет-програми, тьюторство (Gracsevci, Shala, 2016). Поєднання формальної і неформальної освіти визначається як процес, за допомогою якого людина і суспільство можуть повною мірою розкрити власний потенціал розвитку.

На основі аналізу наукових джерел можна визначити основні методологічні підходи до педагогічної підготовки майбутніх учителів у країнах Європи, зокрема учителів рідної мови:

а) соціокультурний підхід, що враховує особливості вербальної і невербальної комунікації, які треба враховувати при навчанні мови для покращення розуміння певних соціальних ситуацій в полікультурному та мультилінгвальному світі, як джерело ціннісних орієнтацій спілкування й поведінки (Jarvis, 2000);

б) лінгвокультурологічний підхід (М. Вовк, Л. Нос) передбачає формування уявлень про світ носіїв мови через вивчення мовних одиниць різних рівнів, мовної діяльності, мовної поведінки, дискурсу, що дозволяє у всій повноті розкрити значення аналізованих одиниць, його відтінки, конотації й асоціації, які відображають свідомість носіїв мови, їхню мовну картину світу;

в) компетентнісний підхід (Н. Авшенюк, І. Бех, Б. Мак-Кліленд (B.D. McClelland)), який характеризується спрямуванням змісту навчання на забезпечення формування в особистості важливих компетентностей, що розглядаються як здатність успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях; педагог, у якого сформовані загальнокультурні і ключові компетентності, професійну діяльність проектує з розумінням того, що школа є системотворчим елементом співтовариства; пріоритет уваги професійної діяльності — гідність людини, її особистісний та професійний розвиток у процесі навчання протягом усього життя; взаємодія в освітньому процесі всіх членів спільноти без винятку, використання їх навичок, умінь та компетенцій; важливим є ініціювання та підтримка відкритості та співробітництва з іншими партнерами на регіональному, національному, європейському та глобальному рівні;

г) комунікативний підхід (М. Вовк, О. Семенов) базується на максимальному зближенні процесів навчання і реального спілкування (комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів; предметність процесу

спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій);

д) особистісно орієнтований підхід (І. Бех, О. Карпенко) враховує рівень володіння мовою кожного окремого здобувача освіти, ступінь вмотивованості, індивідуальні потреби, а також можливість урізноманітнювати процес навчання різними формами подачі матеріалу відповідно до потреб та зацікавлень студентів;

ж) діяльнісний підхід (І. Бех, Л. Хомич та ін.) передбачає активне залучення самого студента до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, яка базується на основі внутрішньої мотивації; організацію спільної діяльності, партнерських стосунків викладача та студентів; забезпечення діалогового спілкування не лише між викладачем і студентами, а й між самими студентами в процесі здобування нових знань;

з) інтегративний підхід (В. Кремень, Н. Н. Ничкало, Г. Товканець та ін.) передбачає взаємопов'язане формування мовленнєвих, мовних, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетенції і розглядається як одна з умов посилення навчальної мотивації та успішного навчання у ЗВО, професійної мотивації студентів. За допомогою інтегративного підходу укладаються робочі програми та навчально-методичні посібники дисциплін, що складають зміст підготовки;

к) діалогічний підхід (М. Лещенко, Л. Пуховська та ін.) передбачає розвиток навичок діалогічного спілкування як особливого виду мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, наявністю кількох комунікантів, швидкістю і безпосередністю процесу відображення явищ і ситуацій об'єктивного світу, емоційністю реакцій, персональною спрямованістю;

д) технологічний / комп'ютеризований підхід (В. Биков, М. Лещенко та ін.) передбачає активне залучення Інтернет-методик в навчальній діяльності студентів, що є фактором їхньої додаткової мотивації щодо пізнання соціально-економічного середовища та формування соціального, професійно-академічного та практичного спрямування педагогічної діяльності.

Зарубіжний досвід розвитку системи педагогічної освіти включає вирішення таких проблем як підвищення статусу педагогічної професії в системі соціально значущих професій; оптимізація педагогічної мережі закладів вищої освіти; розвиток академічної мобільності суб'єктів освітнього середовища вищої школи; комбінована система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

На основі аналізу результатів наукових джерел визначимо принципи підготовки педагогів у європейських країнах: *практико-орієнтована спрямованість навчання* (школа є центром найкращих освітніх практик та інноваційним майданчиком для підготовки педагога); *високий рівень первинних вимог до претендентів* на здобуття учительської професії (педагогами стають найкращі учні); *університетизація педагогічної освіти* (престиж та можливість кар'єрного зростання педагога залежать від ступеня професійної педагогічної підготовки, наявності університетського ступеня); *професійна підтримка молодого педагога* (кураторство та менторство є обов'язковими у плануванні професійної діяльності та кар'єри педагога); *стимулювання високого рівня мотивації до про-*

фесійної діяльності (студенти педагогічних професій мають стипендії на рівні педагогів-початківців, зацікавленість у підвищенні майстерності та переході на новий професійний ступінь підкріплюється соціальною престижністю професії); *«рамкова» компетентність* (високий рівень та чіткість вимог до виконання професійних завдань).

У ряді країн світу оцінка професіоналізму педагога здійснюється за двома напрямками: досягнутий рівень професіоналізму та професійний педагогічний потенціал. Педагогічний потенціал має певну цінність для керівництва, оскільки впливає на професійні інтереси та кар'єрне зростання педагога, створює перспективу просування у професії та розвиває інститут наставництва.

Під компетенціями визначаються основні характеристики педагога: спосіб мислення, культура мови, ініціативність та ін. У оцінці загальної компетентності педагога використовуються такі групи компетенцій: різнобічний розвиток учнів; система педагогічних знань (предметна майстерність, аналітичне мислення, ініціативність, креативне викладання); здатність викликати симпатії у оточуючих та впливати на інших людей (навчатися, колег); командні навички (здатність працювати у групі, співробітничати з усіма учасниками освітніх відносин) (Liew, 2012). Таким чином, важливим критерієм результативності підготовки і професійної діяльності педагога є досягнення його учнів, гармонійність взаємин із усіма суб'єктами освітніх відносин, наявність перспектив та стратегій безперервного розвитку у професії.

Здобувши базову педагогічну освіту, педагог повинен постійно підвищувати професійний рівень (самоосвіта, курси підвищення кваліфікації тощо). Наприклад, неперервне професійне зростання педагога в Сінгапурі є культовою ідеєю і символічно представлене у формі величезного алмазу, гранями якого є різні сторони особистості педагога-професіонала XXI століття: моральний наставник (The Ethical Educator); компетентний професіонал (The Competent Professional); розуміє і співпрацює з учнями (Collaborative Learner) (Liew, 2012).

Сучасна концепція педагогічної освіти в європейському контексті спрямована на забезпечення базової педагогічної освіти, на становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років, на підвищення кваліфікації працюючих учителів, що відбувається на короткочасних і довготривалих курсах в умовах ЗВО, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах; на удосконалення самоосвіти вчителів (Логвиненко, 2016).

Педагогічна Конституція Європи підкреслює, що «об'єднавчі освітні процеси, які відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів, ...майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою (Pedagogical Constitution of Europe, 2013). Університети повинні підготувати спеціалістів високого професійного рівня, які були б готові виконувати свої поліфункціональні обов'язки одразу після завершення навчання.

Європейською Комісією визначено наступні загальні принципи, на яких базується підготовка європейського вчителя:

1. Принцип професійності та якісної професійної підготовки. Вчителем може бути лише фахівець з вищою освітою, який має спеціальну педагогічну підготовку, що забезпечує отримання ґрунтовних фахових знань; педагогічних знань; формування навичок та компетенцій, необхідних для навчання, управління та підтримки; розуміння соціально-культурних аспектів освіти. Кожен учитель повинен мати можливість продовжувати навчання для розвитку своїх педагогічних компетенцій та підвищення кваліфікації. Безперервний професійний розвиток учителів триває впродовж усієї професійної діяльності та забезпечується системами вдосконалення, перепідготовки на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях.

2. Принцип мобільності. Мобільність повинна бути центральним компонентом усіх освітніх програм навчання майбутніх вчителів. Вчителі можуть підвищувати свій професійний розвиток в будь-якій країні ЄС з упевненістю, що їм будуть забезпечені необхідні умови.

3. Співпраця та партнерські стосунки з організаціями, базами практик для успішного входження в професію. Заклади вищої освіти, де проходить підготовка вчителів, мають співпрацювати з школами, ліцеями та різними освітніми установами, де проходитимуть практику майбутні вчителі. Водночас вчителів потрібно заохочувати до участі в наукових дослідженнях. Окрім того, університети повинні прагнути до включення в навчальні плани підготовки вчителів інноваційні практики.

Перед вищою освітою постало нагальне завдання підготувати фахівця, який здатний орієнтуватися в мережевих потоках, володіє інформацією та здатний створювати, продукувати нові знання. І як влучно зауважує М. Сжиманська, «нові технології, змінюючи людину і світ, перетворюють учителя на творця — реалізатора освітніх змін. Йдеться насамперед про поглиблення учителями розуміння світу, який проникає до системи. Таким чином, учитель-творець — це педагог, який відкриває шкільний світ тенденціям розвитку глобалізованої реальності» (Szymańska, 2007).

Важливими для нашого наукового пошуку, виокремлені й обґрунтовані польським дослідником Т. Левовицьким концепції підготовки вчителів, а саме:

1. Загальноосвітня. Підготовка вчителів спрямована на забезпечення ґрунтовних загальних знань, широкої ерудиції та всебічного знання, що забезпечить успіх у професійній діяльності;

2. Персоналістична. Однією з найважливіших цілей професійної підготовки вчителя вважається формування особистості вчителя. Саме в процесі такої підготовки створюються можливості для розвитку зацікавлення, здібностей, мотивації. Власне вчитель повинен стати індивідуальністю, а найголовніше — особистим прикладом у вихованні молоді.

3. Прагматична (компетенційна). Підготовка вчителя асоціюється з формуванням у нього методичних навичок, професійних умінь, необхідних для професійної діяльності.

4. Спеціальна підготовка. Учитель розглядається як особа, яка є фахівцем у певній галузі. За умов такої підготовки найважливішим є навчання за певним напрямом з глибокими фаховими знаннями.

5. Прогресивна (проблемна). Підготовка вчителів відбувається в умовах суспільної дійсності, що постійно змінюється, різних проблемних ситуацій та провокування до їхнього вирішення та розв'язання. Вчителя потрібно підготувати до вміння побачити, визначити проблему. Це має бути підготовка до самостійного вирішення та розв'язання проблем у майбутній професійній діяльності.

6. Різнобічна. Включає елементи всіх попередніх концепцій. Найбільш схожа на намагання створити ідеальну модель підготовки вчителів. Достатньо приваблива, але досить складна для реалізації.

7. Саморозвиток та самоосвіта вчителя. Самі вчителі мають створювати власні моделі і шляхи навчання, здійснювати самостійні пошуки нових ідей та пропозицій щодо практики навчання.

8. Перманентна освіта. Передбачається опанування нових концепцій і методів професійної діяльності в системі підвищення кваліфікації, курсів, інституцій.

9. Критичної діагностики. Передбачено підготовку до того, що вчитель самостійно повинен визначати прогалини у своїх знаннях та усувати їх, підбираючи зміст навчання та удосконалення (Lewowicki, 2007).

Вимоги до сучасного вчителя передбачають наявність у нього глибоких знань предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та його здібність до побудови професійної діяльності на рефлексивній основі. Так, спільно прийнята рекомендація на рівні міністрів освіти країн ЄС (The European Higher Education Area, 2013) вказує на необхідність наявності у майбутніх педагогів по завершенню початкової педагогічної освіти, таких важливих умінь: здатність формувати в процесі навчання універсальні навчальні компетентності учнів; уміння формувати безпечне та привабливе освітнє середовище; здатність ефективно викладати в гетерогенних класах з учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб; здатність будувати свою професійну діяльність у співпраці з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням школи; здатність до побудови нового знання та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці та наукових дослідженнях; здатність до самостійного навчання у процесі власного професійного розвитку.

За європейськими нормами педагогічна освіта повинна давати майбутньому вчителю достатній рівень кваліфікації, що дозволяє на основі значної кількості програм післядипломної освіти забезпечити мобільність між різними секторами та професіями в середині освіти (від викладання в дитячих навчально-виховних закладах до викладання у ЗВО) (Welsh Government). При цьому підготовка вчителів в європейських країнах відбувається в різних закладах освіти (університетах, коледжах, спеціальних інститутах) з різним терміном підготовки. Наприклад, термін підготовки вчителя рідної мови складає від трьох до п'яти років, середня тривалість педагогічної освіти на здобуття середнього рівня становить 4,5 роки, а на вищого рівня — 4,8 років.

Л. Огнівко наголошує, що метою сучасної європейської педагогічної освіти є забезпечення багатoproфiльної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а рекомендується і є обов'язковою одночасна професійна підготовка із кількох учительських спеціальностей (Огнівко, 2008).

Підготовка повинна бути орієнтована, з однієї сторони, на конкретну сферу практичної діяльності, з іншої — містити елементи більш широкого професійного профілю (Огнівко, 2008). Європейська освітня політика орієнтує на гнучкість кваліфікації, щоб фахівець міг легко перебудовуватися відповідно до мінливих вимог і мав можливість постійного професійного зростання. Це можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики. Також у програмах навчання пропонуються різноманітні спеціалізації. Звертаючись до зарубіжного досвіду пошуку нових концепцій підготовки вчителів, ряд авторів (Огнівко, 2008) виділяє серед них такі: прогресивну, з концентруванням на підготовці вчителя до бачення, аналізу й розв'язання проблем діяльності у швидкозмінюваному оточенні; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості вчителя; загальноосвітню, із засвоєнням різноманітної інформації з багатьох сфер, корисну в роботі з розвиненою сучасною молоддю; всебічну підготовку з наданням учителю кількох компетентностей із досягненням рівноваги між головними компонентами професійної кваліфікації — науковими знаннями, системою цінностей, педагогічним умінням та навичками.

Принципові відмінності існують між так званими однофазною та двофазною моделями базової підготовки вчителів. За першої учитель, успішно завершивши базову підготовку, може одразу отримати педагогічну посаду. За другої — теоретична підготовка майбутніх учителів зосереджується у вищому навчальному закладі (перша фаза), а практична (друга фаза) — переноситься в школу й спеціальні регіональні центри. На другій фазі практична робота в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, де засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і питання психолого-педагогічної підготовки. Статус повноправного вчителя надається лише після успішного завершення другої фази навчання, написання диплома та складання державного іспиту.

У 1999 р. у Європейському освітньому просторі було запропоновано структуру ступенів бакалавра та магістра, що мало сприяти насамперед внутрішньо-європейській мобільності. Рада Європи розробила та підтримала план дій щодо розвитку мобільності в університетах Європи (Ніца, 2000 р.). Безперешкодна мобільність у системі вищої освіти буде однією з провідних умов підвищення конкурентоспроможності та привабливості освіти в європейських університетах на початку XXI ст. (Internationalization in Tertiary Education 2013; Rachaniotis, Kotsi Filareti, Agiomirgianakis, 2013).

Надання студентам можливості здобуття європейської освіти за певним напрямом підготовки та забезпечення їм доступу до визнаних центрів знань, де традиційно формувалися визнані світовою громадськістю наукові школи, —

пріоритетне завдання з академічної мобільності. У цих умовах студенти мають можливість скористатися багатствами європейського простору вищої освіти, включаючи демократичні цінності, різноманітність культур та мов, що, безсумнівно, дозволить їм розширити пізнання у всіх сферах європейської культури.

Прагнення західноєвропейських держав приєднатися до єдиного європейського освітнього простору викликало об'єктивну необхідність міжнародної уніфікації структурно-змістовних аспектів національних систем вищої педагогічної освіти. Досягнення спільності у підготовці майбутніх педагогів на всіх етапах та ступенях навчання сприятиме насамперед забезпеченню умов мобільності педагогічних кадрів у світовому освітньому просторі.

Сучасний педагог повинен бути орієнтований на усвідомлення своєї діяльності як глибоко людяної, мотивованої щирим інтересом до особистості дитини. У центрі педагогічної уваги мають бути інтереси та проблеми учнів. Відносини між педагогом та дітьми мають будуватися на основі поваги до людей, піклування про них. Усі дії вчителя мають бути спрямовані насамперед на створення умов для успішної самореалізації учнів у процесі навчання (Edmundson, 1990).

Основне значення у вирішенні означеного завдання мають дисципліни психолого-педагогічного спрямування, що забезпечать розвиток у кожній особистості, що володіє духовним багатством і здатна протистояти технократизму і нелюдяності. Серед предметів психолого-педагогічного спрямування особлива роль відводиться психології, що включає вікову та педагогічну психологію. У зв'язку з цим у більшості закладів вищої педагогічної освіти у країнах Західної Європи наприкінці ХХ ст. до навчальних планів були включені спеціальні курси з виховання та освіти. Наприклад, «Пасторальна програма» («Pastoral Care», «Pastoral Curriculum», «Pastoral Programme»), яка була розроблена групою Оксфордських дослідників в Англії в останні десятиліття ХХ ст. і тривалий час вважалася найбільшою програмою у рамках популярного напрямку «Experiential learning». Серед основних завдань «Пасторальної програми» виокремлюється формування поняття успіху в учнів, самоповаги та поваги до інших, впевненості в собі, здатності висловлювати свої почуття, виявляти адекватну самооцінку, здібності толерантно ставитись до інших, підтримувати їх. В умовах, що склалися, змінилися вимоги до рівня професійної підготовки педагогів (Meek, Teichler, Kearney, 2009). На початку ХХІ ст. європейському суспільству потрібна освіта вищої якості. Від особистості майбутнього педагога вимагаються такі якості особистості, як: ініціативність, компетентність, ціннісно-мотиваційна спрямованість, конкурентоспроможність та професіоналізм.

Надзвичайно актуальне питання — система оцінювання досягнень в європейському освітньому просторі. Так, у європейську практику оцінювання професійно-педагогічних компетентностей студентів-філологів з 2006 р. запроваджено так зване Європейське портфоліо майбутнього вчителя мови (European Portfolio for Student Teachers of Languages — EPOSTL), яке розроблялося протягом 2004–2006 рр. міжнародною групою фахівців на замовлення Європейського центру сучасних мов (European Centre for Modern Languages) при Раді Європи

(м. Грац, Австрія). Портфоліо позиціонується розробниками як засіб уніфікації кваліфікаційних вимог до змісту та процесу методичної підготовки педагога як дієвий інструмент розвитку творчих здібностей, індивідуальності та професійної рефлексії під час цієї підготовки.

Метою EPOSTL, як вказується в пояснювальній записці, є: спонукання майбутніх учителів до рефлексії над сформованими в них професійними компетенціями та знаннями, на яких вони базуються; допомога студентам у підготовці до майбутньої професійної діяльності у різноманітних навчальних контекстах; стимулювання професійно спрямованих дискусій у студентському середовищі, а також між студентами та викладачами чи керівниками студентської науково-дослідної роботи; сприяння самооцінці студентами професійних компетентностей; допомога у розумінні ними своїх сильних та слабких професійних сторін; забезпечення інструменту фіксації прогресу; підтримка під час навчальної практики. Отже, Європейське професійне портфоліо вчителя мови є ефективним інструментом стимулювання професійного зростання через рефлексію студентів щодо своїх професійних знань та умінь, засобом підвищення автономності студента в освоєнні професії та моніторингу свого прогресу у готовності до професійної діяльності протягом усього періоду педагогічної підготовки.

На основі вивчення проблеми професійної, педагогічної підготовки вчителів основними завданнями європейської педагогічної освіти у XXI ст. є: удосконалення змістовних аспектів освіти на засадах гуманізації та гуманітаризації; підвищення рівня професійної підготовки педагогів; актуалізація таких професійних компетентностей педагога, як: готовність та здатність до спілкування з іншими людьми; готовність та здатність при взаєминах з іншими людьми не обтяжувати їх; особливий мовний талант під час передачі знань залежно від обставин; здатність та готовність у своїй роботі не обмежуватися тимчасовими рамками та своїми службовими обов'язками; здатність та готовність контролювати свої почуття у складних конфліктних ситуаціях (Lenzen, 1999, р. 189–190); у професійній підготовці варто акцентувати увагу на ключових навичках та уміннях, необхідних кожній людині упродовж усього життя; кроспредметних навичок та умінь, що підвищують гнучкість та адаптивність на ринку праці; навичок, умінь та характеристик, які сприяють працездатності людини; актуалізація міжособистісних навичок та умінь (комунікативні, вміння вести переговори, командна взаємодія та ін.); адаптація педагогічної освіти та створення оцінних механізмів для підтримки формування нових навичок, умінь, компетентностей та їх визнання (New skills for new jobs, 2010). Компетентнісний підхід супроводжується професіоналізацією навчальних програм за допомогою посилення спеціальних та практичних занять, проходження практики, впровадження різних схем стажувань та навчання на робочому місці, зокрема як альтернатива середній професійній освіті (Данія, Німеччина, Швеція), інклюзія та робота з мігрантами (Ew skills for new jobs, 2010).

Таким чином, розвиток педагогічної освіти в європейському контексті означається як підготовка вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісної, гуманістичної та соціально орієнтованої моделі. Сучасна концепція

педагогічної освіти в європейському контексті спрямована на забезпечення базової фундаментальної педагогічної освіти, на становлення професійної діяльності молодого вчителя. Модернізація педагогічної освіти зумовлена реаліями XXI ст.: формування нової генерації висококваліфікованих професіоналів з інноваційним, творчим типом мислення, розвиненою світоглядною культурою, що є стратегічним орієнтиром розвитку освіти.

1.3. Особливості соціально орієнтованої моделі педагогічної освіти у Швеції

У XXI ст. у сфері вищої освіти рушійною силою стають демократичні тенденції і зростаюча потреба в працівниках, які мають високий рівень освіти. Значної ролі набуває університетська освіта. В університетському навчанні відбуваються суттєві зміни у змісті та технологіях (Husén, 1983, р. 81–100). У навчальних планах і освітніх програмах послаблюються вимоги до формального знання, посилюється увага до цілісного підходу у вивченні навчального матеріалу в його різних аспектах, зростає значення практичної складової фахової підготовки, формування прикладних умінь, базових компетентностей тощо

Прогнози, висловлені науковцями, набули дієвості в європейському освітньому просторі, зокрема і у Швеції.

Сучасна Швеція є країною з високим рівнем якості вищої освіти, яка пройшла складний шлях історичного становлення під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. До внутрішніх належать — політичні, економічні, соціальні, культурні чинники, моральні цінності, що історично утверджувалися в цих країнах; процеси саморозвитку систем освіти. Найсуттєвішим у цьому контексті є те, що вища освіта Швеції пов'язана з розвитком «держави загального добробуту».

Швеція належить до світових лідерів в галузі освіти, основним принципом якої є рівність можливостей для усіх верств населення. Дослідниками доведено, що такий рівень зумовлений увагою шведського суспільства до освіти загалом, чому сприяло прийняття «Закону про освіту» (2011), введення з 1 липня 2011 р. нового навчального плану для обов'язкових шкіл, впровадження з осені 2012 р. у шестибальної системи оцінювання замість чотирибальної, що раніше існувала, з 1 грудня 2013 р. — обов'язкова атестація вчителів (Логвиненко, 2016, с. 177–178).

Водночас вища університетська освіта Швеції, як і країн Європи, не ізольована від процесів, що характеризують сучасний європейський освітній простір: глобалізації, інтернаціоналізації, гуманітаризації, гуманізації, демократизації, неперервності, масовості, технологізації та інших ознак, що стали його провідними тенденціями. Отже, відбувається інтеграція внутрішніх і зовнішніх чинників, що зумовлюють сучасний стан функціонування систем вищої освіти Швеції.

Схарактеризуємо основні ознаки, що визначають *соціально орієнтовану модель вищої освіти загалом і педагогічної освіти Швеції* зокрема. Спостерігається високий рівень відповідальності держави за стан вищої освіти на різних

рівнях: законодавчому, здійснення фінансування, участі у міжнародних об'єднаннях, забезпечення співробітництва вищої школи та підприємницьких структур у науково-дослідницькій діяльності тощо. На основі аналізу статистичних даних нами виявлено, що у Швеції високий (порівняно з іншими країнами Європи) рівень державного фінансування на освіту — 11,6 % ВВП (при середньому 5,8 %) (Higher education institutions in Sweden, 2020; OECD, 2021), що відображено на діаграмі (рис. 1.3).

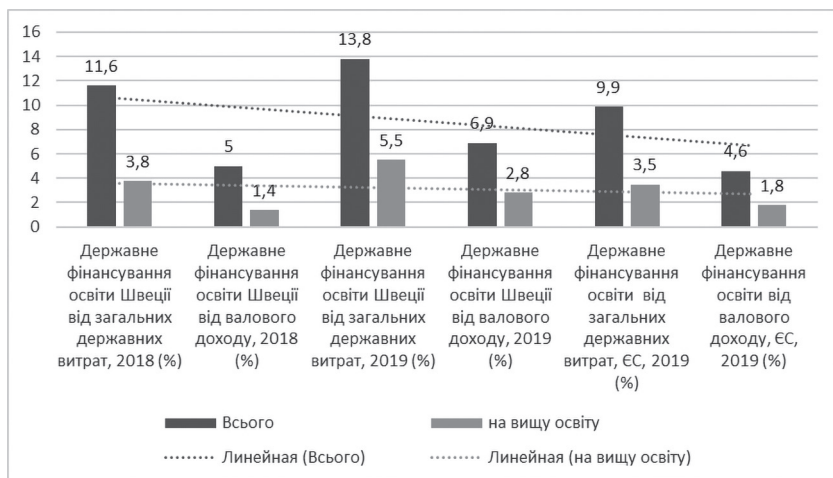


Рис. 1. 3. Частка витрат на освіту та вищу освіту в Швеції в обсязі державних витрат, %.

Джерело: систематизація авторів за Higher education institutions in Sweden 2020; OECD, 2021; EAG. Overview of the education system, 2022.

Інвестиції в освіту Швеції високі, і більшість витрат, крім витрат на вищу освіту, надходить від місцевих органів влади. У 2018 р. частка ВВП, витрачена на освіту, знову була найвищою серед усіх країн ЄС (6,9%; ЄС-27 — 4,6%). Частка освіти у загальних державних витратах також була однією з найвищих (13,8%; ЄС-27 9,9%). Швеція є країною ЄС з найбільшою часткою витрат на освіту на рівні місцевих органів влади (5,5%; ЄС-27 1,6%) 7 та єдиною країною ОЕСР в ЄС, де початкова та середня освіта на 100% фінансується з державних джерел (OECD, 2019. Education at a Glance). Нові цільові витрати спрямовані на покращення шкільної освіти. NAE отримав фінансування для розробки нових шкільних програм та підготовки до запровадження нових класів з предметів у старших класах середньої школи. Шведська шкільна інспекція отримує додаткове фінансування для посилення нагляду на основі індивідуальних випадків та оцінки гарантії читання, письма та лічби (Regeringen, 2019).

Значні інвестиції з державного бюджету заплановані на всіх рівнях освіти. На розвиток мов, мовної політики, зокрема і на підготовку вчителів рідної мови у 2021 р. було виділено 10 млн євро.

У межах підготовки до запровадження десятирічного обов'язкового шкільного навчання шляхом формального включення до нього дошкільного класу планується виділити державну субсидію, що відповідає 70% витрат постачальників шкіл на професійний розвиток вчителів ДНЗ. Для цього було виділено 10 млн євро у 2021 р., 2 млн євро у 2022 р. та, починаючи з 2023 р., заплановано фінансування у 17 млн євро щорічно. Наприклад, на 2021 р. шведська шкільна система отримала додаткове фінансування у розмірі 1 млрд шведських крон (100 млн євро) для підвищення демократичних перетворень та подальшого підвищення результатів навчання. Ще 38,5 млн євро було виділено школам у районах із соціально-економічними проблемами та 17 млн євро на забезпечення позашкільної освіти, щоб допомогти більшій кількості учнів здобути повну середню освіту. Щоб дати можливість більшій кількості людей пройти базовий рік, що пропонує підготовчу освіту, необхідну для отримання права на навчання в деяких закладах вищої освіти, уряд запропонував інвестувати близько 40,5 млн євро у 2021 р. (це відповідає фінансування 4000 додаткових здобувачів очної форми навчання) та так само продовжити фінансування у 2022 р. (Regeringen, 2020). У зв'язку зі зростаючим інтересом до навчання у законі про бюджет на 2021 р. було запропоновано фінансування, що відповідає навчальним потребам в університетах та педагогічних коледжах для майже 19 000 нових здобувачів очної форми навчання (Education and Training Monitor? URL; Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030), 2021).

Статистичні дані засвідчують, що частка людей з вищою освітою у Швеції вже вища за нову мету ЄС. У 2020 р. частка осіб віком від 25 до 34 років з вищою освітою склала 49,2% (на 0,8 процентних пункти вище, ніж у 2019 р.), що вище як рівня ЄС (40,5%), так і цільового показника ЄС на 2030 рік 45%. Частка людей з вищою освітою, що народилися в іншій країні ЄС, висока, це третє місце в ЄС (69% проти 40,4% в ЄС) 9. Відмінності в частці середньої освіти між міськими (60,9%) та сільськими (33,4%) мешканцями вище, ніж у середньому по ЄС (27,5% проти 22%) (Utbildningsöversikten, 2021. Sverige? URL ; Cedefop ReferNet Sweden, 2020; Cedefop ReferNet, 2021; VET REF: developments in vocational education and training policy database; Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Sweden).

Водночас університетська освіта Швеції, як й інших країн Європи, не ізольована від процесів, що характеризують сучасний європейський освітній простір: глобалізації, інтернаціоналізації, гуманітаризації, демократизації, неперервності, масовості, технологізації та інших ознак, що стали його провідними тенденціями. Отже, відбувається інтеграція внутрішніх і зовнішніх чинників, що зумовлюють сучасний стан функціонування систем вищої освіти Швеції.

Вивчення особливостей педагогічної професії у Швеції дало підстави стверджувати, що вчителі у Швеції є соціально стабільною професійною групою, серед них нечасто спостерігається зміна професії, і стабільність у педагогічній сфері характерна для понад 90% вчителів. Основними підходами у підготовці педагогічних кадрів виступають: стимулювання та заохочення університетизації педагогічної освіти, високі стандарти «входження» у професію, поєднання практичної та науково-дослідної спрямованості професійного розвитку вчителя, персоніфікований підхід до системи підготовки педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації (Cedefop ReferNet, 2021). Відбір претендентів на професію педагога у Швеції відбувається з урахуванням поетапної співбесіди. На першому етапі з'ясовуються мотиви, які спонукали абітурієнта обрати саме цей факультет, встановити його первинну готовність до професії. Другий етап передбачає конкурс бакалаврів, які вирішили продовжити навчання у магістратурі (зазвичай 4–5 осіб на одне місце). Третій етап передбачає співбесіду з роботодавцем, при цьому визначається придатність до професійної мотивації, комунікативні навички, емоційна чуйність, гнучкість тощо (проходять близько 30% випускників).

Таким чином, найбільш типовими ознаками зарубіжних систем підготовки педагогів є: статус педагогічної професії в країні; система відбору на педагогічні спеціальності; зміст педагогічної освіти. Особливе місце в роботі педагога займає універсальна компетентність, що передбачає вміння спостерігати, діагностувати та прогнозувати розвиток особистісних структур учнів, обирати персоніфіковану стратегію педагогічної роботи (Furuhausen).

Зазначимо, що шведська педагогічна освіта після Другої світової війни кілька разів реформувалася: у 1968, 1988, 2001 та 2011 рр. (також дві менш масштабні реформи у 1977 та 1992 рр.) (Englund Toma S. *Nya tendenser inom pedagogik-disciplinen under de tre senaste decennierna*; Englund, 2004).

Можна виділити чотири освітні стратегії педагогічної освіти у Швеції (рис. 1. 4).

1. Стратегія професійної освіти з метою навчання студентів практичним навичкам, які можна безпосередньо застосовувати у класі. Велике значення набуває шкільна практика, а також методологія та предметна дидактика.

2. Академічна освітня стратегія, що акцентує увагу на предметних знаннях та наукових підходах. Педагогічна освіта має здійснюватися в університетах або еквівалентних установах з дослідницькими ресурсами.

3. Стратегія педагогічної освіти, яка, як і академічна, наголошує, що педагогічна освіта повинна мати наукову основу та реалізовуватися в університетах. Основними дисциплінами є педагогіка, дидактика, психологія розвитку, лідерство, педагогічна соціологія тощо.

4. Прогресивна освітня стратегія, в якій зміни у підготовці вчителів мають прокласти шлях до змін у школі. Мета полягає в тому, щоб запровадити нову педагогіку, нові форми роботи, визначити нову роль вчителя та зміцнити такі ідеали, як демократія, гендерна рівність, та впроваджувати їх у професійній підготовці вчителів, а також в освітньому середовищі школи.

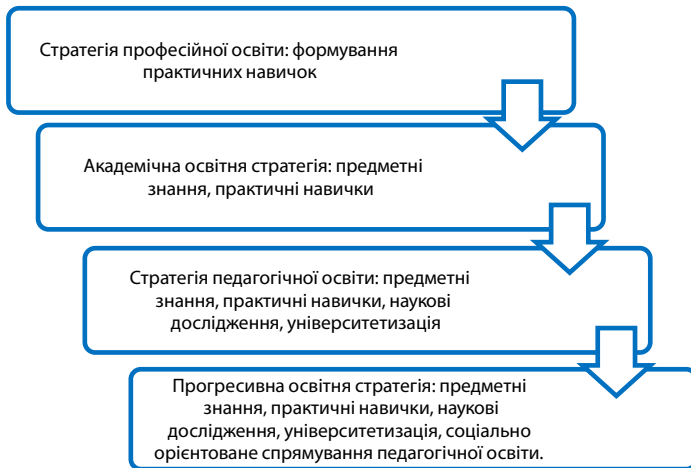


Рис. 1.4. Еволюція освітніх стратегій педагогічної освіти у Швеції.

Джерело: систематизовано автором.

Зазначимо, що історія педагогічної освіти у Швеції започаткована у 1956 р., коли свої двері відчинив в Стокгольмі перший педагогічний коледж. Але оскільки риксдаг не прийняв відповідного закону про те, коли і як будуть створені додаткові педагогічні коледжі, реформа педагогічної освіти затяглася. Коли у 1962 р. було офіційно прийнято рішення про нову початкову школу, нової єдиної підготовки вчителів не існувало. Було створено два нових педагогічних коледжі (м. Мальме, 1960 р. та м. Гетеборг, 1962 р.), а через декілька років відкрилися ще два (в м. Упсала та м. Умео, 1964 р.). Паралельно існували усталені форми педагогічної підготовки. Залишилися традиційні підходи: диплома професійно-технічного училища було достатньо, щоб стати учителем початкової або середньої школи. Семінарії були перетворені на так звані малі педагогічні училища. Невеликим педагогічним коледжам не вистачало ресурсів для здійснення підготовки вчителів на основі науково-методичного забезпечення та дослідницької роботи.

Новий етап розвитку педагогічної освіти розпочався 1968 р., і практично це означало, що основне завдання шкільної комісії про здобуття загальної і академічної освіти всіма вчителями було реалізоване. Багато учителів початкових і середніх шкіл пройшли навчання у невеликих педагогічних коледжах, які не були особливо академічними, а переважно були продовженням семінарської підготовки вчителів. Не було там і вчителів, підготовлених для роботи у молодших та старших класах середньої школи. Крім того, освіта була строго розділена на різні напрями різної тривалості для 1–3, 4–6, 7–9 класів та гімназії.

З 1977 р. університети почали здійснювати підготовку вчителів за програмою, до якої було включено предмети педагогічного спрямування (педагогіка,

психологія та методики), проводити наукові дослідження, важливі для розвитку освіти. Малі і великі педагогічні коледжі сприяли розвитку школи та освіти загалом. Формуванню професійних навичок відводилося досить чільне місце у процесі практичної підготовки вчителів. Великі педагогічні коледжі входили до університетів, а невеликі педагогічні коледжі стали важливою частиною нових регіональних коледжів (Englund, 2004, s. 37–49). Більше про історію розвитку педагогічної освіти в Швеції у додатку про історію педагогічної освіти у Швеції.

Зазначимо, що освіта Швеції, як і в більшості країн Західної Європи, нині має особливе соціокультурне значення і містить в собі кілька вимірів: освіта як індивідуальний стан, освіта як індивідуальна можливість; освіта як індивідуальний процес; освіта як найвища цінність людства.

Ретроспективне вивчення визначеної нами проблеми засвідчує, що витоки шведської системи педагогічної освіти спостерігаються з XIII ст., коли в Швеції існували церковні, монастирські та міські школи. У 1477 р. був заснований найстаріший у Скандинавії Упсальський університет, у якому вже на початку XVII ст. (1630 р.) навчалося понад 1000 студентів. У 1623 р. утворено першу в Швеції гімназію. У 1842 р. на основі рішення Риксдагу були відкриті чотирирічні так звані «народні школи», навчання в яких було обов'язковим, а фінансування здійснювалося державою. Понад сто років у Швеції не існує неграмотності як соціального явища. З 1882 р. народні школи стали 6-річними, у 1936 р. — 7-річними, у 50-х рр. XX ст. — 8-річними. З 1972 р. в Швеції є обов'язковою 9-річна шкільна освіта (Кошарна, 2013; Шмотіна, 2011).

Аналіз нормативних документів (The Swedish Higher Education) та результатів наукових досліджень (Кошарна, 2013; Фельцан, 2020, Шмотіна, 2011) дає підстави визначити, що сучасна шведська система освіти складається з чотирьох рівнів, кожен з яких має певні особливості.

Перший рівень — це *furllkskola*, що буквально можна перекласти як «попередня школа». Як правило, це розуміють як освітню установу, в якій здійснюється підготовка дітей до школи. Цікавою є організація освітньої роботи в таких закладах, оскільки всі заняття відбуваються за чітко визначеними навчальними планами. Діти, як правило, починають відвідувати дитячі садки з двох років, а закінчують у шість. У дитячому садку починають навчати буквам і цифрам, водночас формують математичні компетентності на рівні елементарних математичних уявлень. Більшість дитячих садків — державні; відвідування дитсадка — справа добровільна. У дошкільних закладах дітей поділяють на групи за віком та кількістю від 15 до 20 вихованців.

Другий рівень освіти — це *школа*. Вона складається з дев'яти класів, але є і так званий нульовий (підготовчий) клас, в якому навчаються діти з шести років. Основні шкільні предмети — математика, шведська та англійська мови. Особливим є оцінювання: оцінки починають виставлятися тільки з восьмого класу за критерієм «задовільно» (G), «добре» (VG) і «відмінно» (MVG). Поділ на молодші (1–3-й), середні (4–6-й) і старші класи (7–9-й) офіційно скасовано в 1995 р. До шостого класу всі предмети, крім фізкультури, музики, малювання і домоводства

(праці) веде один вчитель. З сьомого класу викладають вчителі-предметники. Усі школи повинні відповідати вимогам загальнодержавного Закону «Про освіту». Інтегрована середня школа вищого ступеня передбачає близько 26 варіантів вибору програми за трьома основними напрямками: однорічні професійно орієнтовані програми, дворічні технічні програми і трирічні академічні програми.

Усі типи програм взаємопов'язані, й учні мають практично необмежені можливості переходу на навчання за різними програмами. Після закінчення школи учень отримує атестат із оцінками з трьох обов'язкових предметів та 12–14 предметів за вибором. Сукупність предметів, запропонованих для вибору, зовсім невеликий, зазвичай, 16–18, із яких треба вибрати 12–14 предметів. Випускні іспити є, але у підсумковій оцінці враховуються оцінювання предметів протягом усього шкільного навчання (Цюк, 2016). Нині у шведському суспільстві йде дискусія про нагріту необхідність збільшити кількість обов'язкових предметів і здійснювати оцінювання за бальною системою раніше, ніж у восьмому класі.

Третій рівень — гімназія. Всі гімназії — спеціалізовані. Прийом до гімназії здійснюється за оцінками у шкільному атестаті. У деяких гімназіях — великий конкурс. Оцінці задовільно в шкільному атестаті відповідає 10 балів, добре — 15 балів, відмінно — 20 балів. У вступника повинно бути не менше, ніж 16 предметів з оцінкою «задовільно», всі бали за 16 предметів сумуються, тобто мінімум балів, який повинен бути — 160, максимум — 320. Кожна гімназія визначає прохідний бал для вступу на навчання, який оголошується заздалегідь до вступної кампанії. Учень може подавати документи відразу в кілька гімназій, остаточний прохідний бал оголошується після конкурсу. Навчання в гімназії не є обов'язковим. Водночас більшість випускників шкіл продовжують здобувати освіту у гімназії. Існують різні типи гімназій, частина з них — профільні і тому за предметами, що вивчаються, не зорієнтовані на вступ їх випускників у подальшому до закладів вищої освіти.

У гімназії кожен учень навчається за індивідуальним планом. Перелік дисциплін за вибором для гімназистів значно більший, ніж обов'язкових. Обов'язковим для всіх закладів освіти Швеції є вивчення в гімназії математики, шведської та англійської мови. Якщо учень орієнтований на вступ до ЗВО, то він заздалегідь знає набір предметів і рівень їх вивчення, необхідних для вступу на ту чи іншу програму.

Після закінчення гімназії випускник отримує атестат з оцінками. Якщо кількість вивчених ним предметів більше необхідного їх набору на ту чи іншу програму ЗВО, то він може вибирати між освітніми програмами та ЗВО, але в досить обмеженому обсязі. Наприклад, якщо випускник навчався в гімназії технічного профілю, але має намір вивчати історію, то у нього просто не буде необхідної оцінки з історії В, якщо він не обрав для навчання даний предмет. У гімназіях, як і у ЗВО, існує система тимчасових одиниць (кредит) для оцінки тривалості курсу. Один гімназійний кредит — це одна година навчання. Зазвичай бувають п'ятдесяти- та сто-кредитні курси. Для вступу до ЗВО гімназист повинен представити курси на 2500 кредитів. Середній бал розраховується не тільки з оцінок, а й з тривалості курсу.

Середній бал, який потрібен для вступу до ЗВО, залежить від престижності спеціальності в шведському соціумі. Наприклад, на медичні спеціальності це може бути і найвищий — 20 балів. Крім вступу до ЗВО за гімназичним атестатом існує й альтернативний шлях: так званий «іспит вищої школи». Цей іспит проводиться два рази на рік, і на нього допускаються гімназисти будь-якого року навчання і навіть учні дев'ятого класу школи. Іспит триває 8 годин і складається із завдань з математики, шведської та англійської мов. За нього теж можна отримати максимум 20 балів. На кожну програму ЗВО заздалегідь оголошується, який відсоток абітурієнтів буде прийнятий за конкурсом «іспиту вищої школи», а який — за конкурсом оцінок, отриманих у гімназії. Обидва відсотки не повинні бути менше тридцяти. Якщо учень дев'ятого класу школи склав «іспит вищої школи» на 19–20 балів, що гарантує йому вступ на програму будь-якого університету, то це не означає, що йому не потрібно вчитися в гімназії. І потрібно буде надати оцінки на увесь визначений набір предметів, але достатньо, щоб ці оцінки були «задовільно» (Шмотіна, 2011).

До четвертого рівня належать заклади вищої освіти — це університети та вищі школи, де навчання, в основному, є безкоштовним. В останні роки в Швеції кількість студентів у системі вищої освіти значно зросла. З 1991 р. кількість місць в університетах і педагогічних коледжах збільшилося приблизно на 30%. Прийом нових студентів становить щорічно близько 50 тис. осіб. З 50-х ХХ ст. шведська система вищої освіти змінювалася кілька разів. Остання масштабна реформа була проведена у 1991 р. з метою надати системі в цілому й окремим навчальним закладам більшої самостійності й автономності (The Swedish Higher Education Ordinance, 1993).

Отже, заклади вищої освіти Швеції прагнуть до уніфікації та універсальності освітніх послуг. Це водночас не тільки спрощує систему управління та акредитації, але й спонукає до встановлення зв'язків між навчальними закладами і їх освітніми програмами, створює можливості переходу студентів та викладачів з одних ЗВО до інших. У країні функціонує близько 55 закладів вищої освіти, з них — 11 університетів.

До десятки кращих університетів Швеції належать: Університет у Стокгольмі; Університет в м. Упсала; Університет м. Гетеборг; університет м. Лунд; Університет м. Умео; Університет м. Лейпцінгу; Університет м. Еребро; Голандський університет-коледж; Університет м. Карлстад; університет-коледж м. Даларна. Поділу на факультети, в тому сенсі, як це склалося, наприклад, в українській системі освіти, не існує. Студенти приймаються на певну програму, що включає в себе список обов'язкових курсів. Крім обов'язкових курсів студент повинен прослухати і здати певну кількість курсів за вибором. Кожному курсу відповідає певна кількість кредитів. Один кредит за шведськими критеріями відповідає 1 тижню занять. Після закінчення одного семестру, за умови успішної здачі іспитів, студенти можуть отримати 20 кредитів, що еквівалентно 30 кредитам Європейської системи оцінювання.

Універсалізація навчальних планів і програм дозволяє одночасно індивідуалізувати навчальні програми кожного студента у межах загальних навчальних планів ЗВО (Кошарна, 2019). Вимоги до вступників стосуються наявності шведського чи аналогічного диплому про середню освіту (особи, які старші за 25 років, можуть замінити його на підтвердження стажу роботи в обраній сфері). Вступити до будь-якого закладу вищої освіти можна після навчання на академічному або технічному напрямі інтегрованої школи вищого ступеня.

Такий самий сертифікат можна отримати, закінчивши курси відкритого університету. Студент за кілька місяців до початку семестру повинен записатися на обрані ним курси. Заняття на курсах проходять у формі лекцій і семінарів, зазвичай, не частіше двох разів на тиждень. Весь інший час — самостійна робота. План курсу відомий заздалегідь, і до кожного семінару кожен студент повинен виконати певну роботу, як правило, у письмовій формі.

Для гуманітарних курсів студент зобов'язаний до кожного семінару прочитати рекомендовані тексти (причому не з підручника, а в оригіналі, статті та монографії сучасних авторів) та написати есе. По завершенню курсу передбачається комплексна письмова робота, презентація чи доповідь перед аудиторією. Остаточна оцінка за курс виставляється за сукупністю вивчених предметів. Шкала оцінювання тривалий час була та ж, що і в гімназії (G, VG, MVG), але з 2007 р. Швеція перейшла на загальноєвропейську шкалу — A (вища оцінка), B, C, D, E, F, G.

Студент може записуватися на курси і набирати кредити не тільки у своєму ЗВО, а й у будь-якому іншому ЗВО Швеції. Для зручності студентів у мережі існує єдиний освітній портал studera.nu, де зібрана інформація про всі курси у всіх ЗВО Швеції. Прослуховування курсів в іноземних університетах також зараховується студенту, а на деяких програмах стажування за кордоном є обов'язковим.

Після того, як студент набирає 120 кредитів, що відповідає двом повним рокам навчання, він може претендувати на отримання свідоцтва про вищу освіту найнижчого рівня — *Högskoleexamen*. До загальних учених ступенів відносяться: ступінь бакалавра, *Kandidatexamen*, що присвоюється після навчання за 180 кредитами або 3-х років навчання. Три роки навчання — це так званий основний рівень, *grundnive*. Далі — просунутий рівень, *avanceradnive*. Ступінь магістра, *Magisterexamen*, присуджується після одного року навчання на просунутому рівні. Два роки навчання на просунутому рівні дає можливість студенту здобути ступінь магістра, диплом магістра — *Masterexamen*. Після просунутого рівня слідує третій, дослідницький рівень — *forskarnive*. Два роки навчання на дослідницькому рівні дозволяють претенденту отримати ступінь ліценціата — *Licentiatexamen*, а чотири роки — ступінь доктора, *Doktorexamen*. Після чотирьох років навчання та захисту докторської дисертації, якщо вчений, дослідник успішно працює і має наукові публікації, йому може бути присуджено звання доцента (Шмотіна, 2011).

Загалом дослідники, вивчаючи систему освіти Швеції, підкреслюють, що вона є лідером у сфері освітніх інновацій, а ключовим фактором розвитку є тісна співпраця державного, приватного, освітнього та промислового секторів,

започаткування спільних проєктів між університетами та підприємствами, що дозволяє створювати хороші перспективи для працевлаштування студентів (Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів, 2017; Логвиненко, 2016; Огієнко, 2008; Огнівко, 2008; Christensen J.C., J.H. McDonnell, 2005). Реформи у системі вищої освіти стосуються організації навчального процесу та принципів організації професійної підготовки студентів, роблячи акцент на практичних навичках і вмінні застосувати набуті знання на практиці.

Отже, вивчення особливостей розвитку освіти Швеції та аналіз наукових досліджень дає підстави зробити висновки, що шведське суспільство на початку XXI ст. спрямовує зусилля на формування престижності педагогічної освіти в Швеції. Узагальнення результатів дослідження нам дало підстави визначити завдання стратегічного розвитку педагогічної освіти в Швеції на початку XXI ст. (Рис. 1.5).

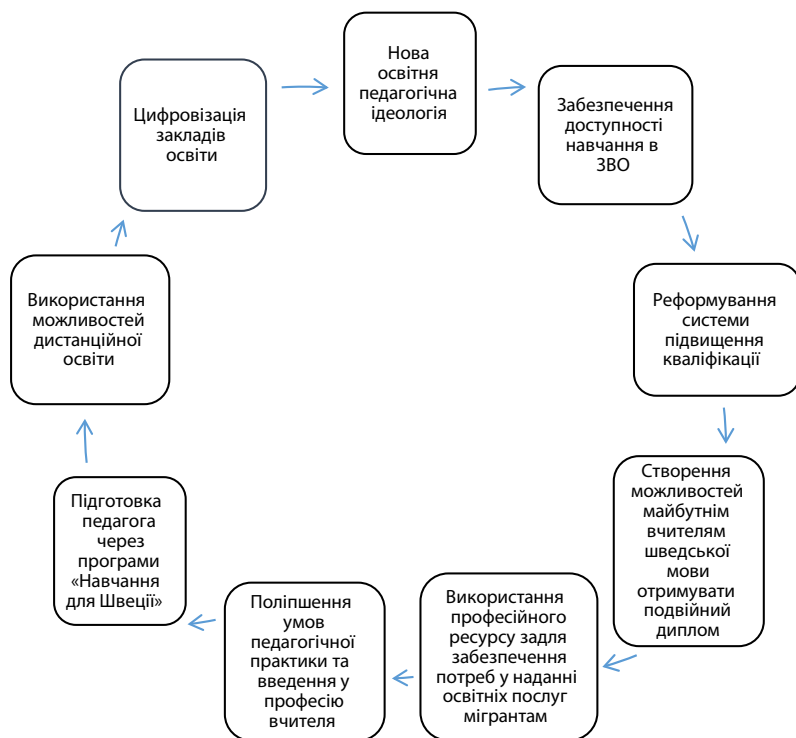


Рис. 1.5. Завдання стратегічного розвитку педагогічної освіти в Швеції у перші десятиліття XXI ст.

Джерело: систематизовано автором.

Нами з'ясовано, що розвиток педагогічної освіти в Швеції здійснюється на основі нової парадигми педагогічної підготовки: забезпечення доступності навчання в ЗВО, реформування системи підвищення кваліфікації, створення можливостей майбутнім учителям шведської мови отримувати подвійний диплом, використання професійного ресурсу через сприяння працевлаштуванню вчителів-пенсіонерів задля забезпечення потреб у наданні освітніх послуг мігрантам, поліпшення умов педагогічної практики, підготовку педагога через програми «Навчання для Швеції» (Teach for Sweden), використання можливостей дистанційної освіти, цифровізації закладів освіти.

Характеризуємо основні завдання стратегічного розвитку педагогічної освіти в Швеції у перші десятиліття XXI ст.:

1. Нова освітня педагогічна ідеологія. До вчителів висуваються нові вимоги: вони мають бути спроможними допомагати учням з особливими потребами і задовільняти зростаючу кількість учнів, чия рідна мова не є шведською. Спостерігається посилення вимоги до вступників на курси підготовки вчителів та запровадження спеціальних кваліфікацій для різних курсів підготовки вчителів як за курсами, так і за оцінками на курсах. Майбутній учитель шведської мови повинен, наприклад, мати більш високі оцінки з шведської мови, ніж майбутній учитель математики. Прийом також має бути доповнений тестом на придатність. Це спосіб для заявника підвищити цінність оцінок на основі оцінювання комунікативних та інтерактивних здібностей, здатності взяти на себе керівну роль та мотивації до професії вчителя.

У новій педагогічній ідеології важливим є визнання неформальної освіти. Важливо, щоб ґрунтовні предметні знання серед вчителів винагороджувалися та оцінювалися однаково. Тому предметні дослідження у межах програм підготовки вчителів слід читати разом із окремими курсами. Це означає, що всі, хто вивчає, наприклад, шведську мову, можуть це робити разом, незалежно від того, відвідують вони курси підготовки вчителів чи інші програми. Такий вибір збагачує досвід студентів, а також надає доступ до курсів післядипломної освіти, створює більше міждисциплінарних можливостей для удосконалення як професії вчителя, так і за іншими професіями.

2. Забезпечення доступності навчання в університетах і коледжах. Сьогодні брак учителів є однією з найбільших загроз у шведській школі. В останні роки зріс інтерес до здобуття додаткової педагогічної освіти (ДПО). Важливим є крок щодо диференціації критеріїв вступу до ЗВО залежно від кожної спеціалізації з педагогічної освіти.

3. Реформування системи підвищення кваліфікації. Нині Шведська національна агенція з освіти пропонує близько 70 різних програм неперервної освіти. Коледжі та університети є відповідальними за розвиток професійних навичок та неперервну освіту відповідно до запитів. Ці форми освіти сприяють забезпеченню вищого статусу та кар'єрним можливостям для вчителів.

4. Створення можливостей майбутнім учителям шведської мови отримувати подвійний диплом з кваліфікацією, викладати як шведську мову як рідну, так і шведську мову як другу мову.

5. Використання професійного ресурсу через сприяння працевлаштуванню вчителів-пенсіонерів задля забезпечення потреб у наданні освітніх послуг мігрантам. Освіта для іммігрантів важлива для шведського суспільства. На жаль, учителів шведської мови для навчання іммігрантів не вистачає, і передбачається, що за кілька років знадобиться ще значна кількість кваліфікованих учителів шведської мови для іммігрантів. Заклади вищої освіти, де нині здійснюється підготовка вчителів, повинні також пропонувати курси шведської мови як другої впродовж літнього періоду, щоб задовільнити потреби охочих вивчати шведську мову.

6. Поліпшення умов педагогічної практики та введення у професію вчителя. Діяльнісне навчання — це перша зустріч студентів-педагогів із учнями на заняттях. Впродовж періоду навчання майбутні вчителі не лише отримують уявлення про практичну роботу вчителя, але насамперед отримують можливість застосувати теоретичні знання на практиці в класі. Частка практичної педагогічної підготовки — не менше 45 кредитів. Мета діяльності модераторів полягає у тому, щоб досвідчені педагоги закладів освіти бути наставниками усіх майбутніх учителів. Тому є потреба, щоб вищі навчальні заклади, де нині реалізується підготовка вчителів, більшою мірою, ніж сьогодні, пропонували дистанційне навчання. Це було б важливим кроком для швидкого збільшення частки супервайзерів, які пройшли навчання.

7. Підготовка педагога через програми «Навчання для Швеції» (Teach for Sweden). Щоб задовільнити потребу ринку освітніх послуг, необхідно відкрити більше шляхів до здобуття професії вчителя. Зокрема, забезпечити можливість фахівцям з вищої освітою здобути педагогічну освіту. Цьому сприяє, наприклад, навчальна програма «Навчання для Швеції» (Teach for Sweden, URL).

8. Використання можливостей дистанційної освіти. Усі школярі у Швеції повинні мати доступ до високоякісного навчання незалежно від того, в якій частині країни вони живуть. Зазначимо, що у невеликих містах школи мають інші проблеми, ніж у великих. Дистанційне навчання, під час якого вчитель навчає учнів за допомогою відеозв'язку в режимі реального часу, дозволяє невеликим школам пропонувати навчання з усіх предметів, а не закриватися та змушувати учнів переїжджати чи долати значні відстані, щоб отримати освітні послуги.

9. Цифровізація закладів освіти. Створення однакових умов для сучасної школи забезпечить стратегія цифровізації школи. У 2017 р. уряд ухвалив рішення щодо національної стратегії оцифрування шкільної системи.

Таким чином, шведська освіта як європейська освіта — це ступенева підготовка фахівців за інтегрованими напрямками (Андрущенко, 2013, с. 20), що розвивається відповідно до законодавства про освіту та суголосна гуманістичним тенденціям розвитку людства; це потужна університетська наука, мобільність педагогів і вчених та надзвичайно висока, контрольована громадськістю та власним авторитетом відповідальність перед суспільством.

Вивчення шведської системи освіти дозволяє визначити її особливості, які, на нашу думку, полягають у спрямуванні освітньої політики на формуван-

ня автономності і самостійності діяльності закладів освіти; забезпеченні потреб особистості при виборі освітніх програм і формуванні індивідуальної траєкторії здобуття освіти на різних рівнях. Виявлено, що становлення шведської освіти відбувалося послідовно на основі принципів системності, гнучкості, демократизму, гуманізму, культуровідповідності, людиноцентризму, соціальної відповідальності, що забезпечило побудову одну з найбільш благополучних і сприятливих для життя людини країну.

Розвиток педагогічної освіти в Швеції вбачається у якісній підготовці вчителів, забезпеченні керівництва закладами освіти кваліфікованими педагогами-менеджерами, створенні умов для кар'єрного зростання та розвитку навичок, а також формування позитивного освітнього середовища, що дозволяє вчителю викладати, створювати професійні програми, щоб удосконалювати професійні компетенції. Тому педагогічна підготовка має ґрунтуватися на принципах наступності, доступності і неперервності, відповідати спільним національним цілям, щоб забезпечити якість та можливість розвитку педагогічної підготовки. Важливо, щоб програми також синхронізувались із системою кар'єрних сервісів. Педагогічна наука стає новим предметом для всіх спеціальностей, що спрямовані для роботи в освітніх закладах. У науку про освіту включені питання про лідерство, управління конфліктами, оцінювання та спеціальні програми підготовки супервайзерів.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ МОВИ У ШВЕЦІЇ

2.1. Змістовий складник педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції

Модернізація педагогічної підготовки у сучасних європейських системах вищої освіти пов'язана як із оновленням змісту навчання, так і освітніх технологій. Організаційно-методичні особливості педагогічної підготовки учителів рідної мови в університетах Швеції виявляються у специфічному структуруванні змісту підготовки та доборі відповідних освітніх технологій і методів.

З урахуванням компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів зміст освіти становить систему компетентнісно зорієнтованого навчання, спрямовану на ефективне застосування у майбутній педагогічній діяльності, на формування методичної, соціально-психологічної та педагогічної компетентностей майбутнього фахівця. Традиційні й інноваційні освітні технології зорієнтовані на ознайомлення з ключовими психолого-методичними поняттями (педагогічна комунікація, зворотний зв'язок, комунікативна компетентність педагога, мовленнєве моделювання, комунікативна стратегія тощо), а також на формування практичних умінь з метою вирішення практичних професійних завдань.

Особливості змісту, застосування методик та технологій у педагогічній підготовці вчителів рідної мови в університетах Швеції доцільно розглядати на основі вивчення освітніх програм та наукових праць шведських дослідників (К. Андерссон (C. Andersson, 1995), Б. Фурухагена, Я. Холмен та Я. Сенттіб (B. Furuhagen, J. Holmén, J. Sääntti, 2020)).

Нами виявлено, що у змісті педагогічної підготовки вчителя чітко виокремлюються певні орієнтації з урахуванням стратегічних моделей педагогічної освіти:

1. Професійне спрямування — орієнтація у підготовці вчителя рідної мови у Швеції зосереджена на навичках, необхідних для педагогічної діяльності з учнями в сучасній школі. Наголошується на практичних навичках у навчанні та повсякденній роботі в класі. Університети дотримуються цієї орієнтації, тому пріоритетом педагогічної підготовки є теретико-методологічні знання з педагогіки, психології, предметної методики та практичного навчання. Досвідчені й активні шкільні вчителі відіграють ключову роль як «вчителі вчителів», наставники та взірці для студентів (Taylor, 2008, с. 78).

Практичні навички ґрунтуються на повсякденному досвіді професіоналів, вчителів, під керівництвом яких проходять практику майбутні педагоги рідної мови. У цій орієнтації ідеальний учитель — це досвідчений практичний шкільний учитель, що представляє парадигму традиційного ремесла, в якій досвідчені вчителі — це майстри педагогіки або компетентні педагоги, яких наслідують підмайстри у вчительській практиці. Метод спроб і помилок вважається кращим методом навчання (Taylor, 2008; Simola, 1996; Andersson, 1995; Carlgren, 1992).

2. Академічна орієнтація — зосереджена на змісті знань шкільного предмета, зокрема шведської мови та літератури. Ця орієнтація чітко закріпилася в університеті, де викладають педагоги з докторським ступенем та забезпечують дослідницьке навчання відповідно до курсу студентів на основі традиційних методів (лекція, семінарське заняття, самостійна робота). Мета полягає в тому, щоб навчити вчителів стати фахівцями з предметів на основі наукових принципів. Отже, ідеальний учитель — це «суб'єкт», експерт», як і в традиційній освіті вчителів-предметників. Академічна орієнтація підкреслює роль вчителя як інтелектуального лідера з акцентом на знання предмета (See Feiman-Nemser, 1989)

3. Педагогічна орієнтація нагадує академічну, що підкреслює важливість науки і академічних принципів; в університеті важливі викладачі з науковим ступенем. Однак ця орієнтація не зосереджена на шкільних предметах: вона концентрується на педагогічній науці, що включає педагогіку, психологію, філософію та соціологію як академічні дисципліни. Навчальна програма включає методику навчання, психологію розвитку, організацію групової роботи, а також філософію освіти та соціологію освіти. Тоді як професійна орієнтація базується на практичних навичках, отриманих під час щоденної шкільної практики, орієнтація педагогічна заснована на наукових підходах, що є результатом експериментальних досліджень і систематичної роботи. Прихильники цього напрямку впевнені, що наука про освіту є ключем до розвитку майбутніх педагогів, їхніх здібностей до викладання в школах. Відповідно до цієї орієнтації ідеальний учитель — це педагог-дослідник, а педагогічна діяльність здійснюється на основі знань, отриманих у результаті дослідницького викладання та навчання.

4. У прогресивній орієнтації педагогічна освіта є шляхом до реформ школи, а шкільна реформа — це спосіб реформувати суспільство. Прогресивні прагнення можуть виражатися різними способами: оновлення змісту навчання в школах, впровадження нових предметів в навчальні програми для вчителів, зміщення акценту зі знань на основні цінності, такі як демократія. Ця орієнтація часто виступає разом із педагогічною орієнтацією, оскільки вона передбачає зосередження уваги на розробці нових методів навчання, заснованих на педагогічних та психологічних дослідженнях. Однак зосередження на методах навчання не є самоціллю. Наприклад, стосунки між вчителями і учнями змінюють методи навчання (Andersson, 1995; Carlgren, 1992). Таким чином, в рамках цієї орієнтації ідеальний учитель є певним провідником соціальної реформи. Вчитель є одночасно і вихователем, і політичним та ідеологічним діячем.

5. Персоналістична орієнтація. У спрямованості майбутнього вчителя особистісний розвиток є основою вчительської професії. Метою педагогічної підготовки виступає розвиток особистості вчителя і учнів, створюючи тим самим можливість глибшого самоусвідомлення себе як педагога, сприяючи індивідуальному зростанню учня. Заохочуються студенти до організації педагогічної діяльності. Відповідно до цієї орієнтації ідеальний учитель є психологічно повністю зрілим і готовим розвиватися як особистість і вчитель. (Andersson, 1995; Carlgren, 1992; Sander, 1996).

Актуальним в рамках нашого дослідження є «Європейський профіль для вчителя мови: назустріч виклику для визначення спільних компетенцій, знання, стратегії та цінностей» (Karatsiori, Gritter, 2016). Доцільно звернути увагу на положення Н. Авшенюк (2014) щодо розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки учителів в європейському просторі, в яких акцентується увага на посиленні значимості професіоналізму фахівців, що є визначальним чинником успіху кожної держави в умовах глобалізації та конкурентної економічної боротьби; на якість освіти на особистому рівні як головної вимоги та значимої переваги для критично мислячої особистості. Адже це запорука її майбутнього, зокрема творчої самореалізації, розкриття потенційних можливостей, досягнення максимальних результатів у професійній діяльності, головна передумова успішної життєдіяльності.

Аналіз наукових і документальних джерел (Organisation of the Education System, 2011; The Swedish Higher Education Ordinance, 1993) дає підстави визначити основні принципи шведської системи педагогічної підготовки вчителів: *принцип демократичності*, що реалізується в державно-суспільному управлінні та передбачає автономність закладів вищої освіти педагогічного профілю; *принцип відкритості, доступності* для всіх, що передбачає врахування свободи, творчості та гармонійного розвитку особистості, широку взаємодію із соціумом, органічну взаємодію усіх суб'єктів в умовах ринкових відносин; рівні права і можливості всіх громадян здобувати освіту без тиску та обмежень; *принцип доступності та цілісності* (педагогічна освіта функціонує як цілісність, що об'єднує та інтегрує всі ступені й етапи, кожен з яких сприяє особистісному розвитку педагога); *принцип гнучкості*, що передбачає динамічність і компонентність майбутнього вчителя, які еволюціонують, змінюються та вдосконалюються, швидко адаптуючись до нової інформації, сучасних науково-методичних знань та вимог міжнародного ринку праці; *принцип неперервності*, тобто врахування необхідності забезпечувати умови для самореалізації особистості вчителя та його подальшого гармонійного розвитку упродовж усього життя; *принцип інноваційності* (необхідність глибокого розуміння таких концептуальних понять, як знання і навчання у складному та мінливому світі, нове бачення професійної ролі вчителя у сучасному суспільстві, зокрема передача універсальних цінностей); *принцип диференційованості*, що означає необхідність для вчителів кожної ланки освіти володіти педагогічними, психологічними і професійними компетентностями для ефективної взаємодії з учнями на індивідуальному і груповому рівнях; *принцип узгодженості інтересів* у групі для командної роботи,

здатність діяти у співробітництві з колегами та іншими учасниками освітнього процесу (Kallos, 2003).

Проблеми реформування педагогічної освіти у Швеції також знаходяться у фокусі підвищеної уваги уряду та суспільства загалом. У квітні 2010 р. шведський парламент ухвалив закон, відповідно до якого ступінь бакалавра або магістра освіти присуджується в одній із чотирьох професійних кваліфікацій: дошкільна освіта, початкова шкільна освіта, навчальна предметна дисципліна та професійна освіта (Organisation of the Education System in Sweden; Stockholm University).

Згідно з Актом про вищу освіту Швеції педагогічна освіта спрямована на практико-орієнтовану професійну діяльність, на підготовку вчителя на основі компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, формування педагогічної компетентності на основі науково-пошукової парадигми. Щоб отримати кваліфікацію вчителя, студент має здобути освітній ступінь в університеті чи університетському коледжі. Ступінь бакалавра або магістра освіти можна отримати після завершення курсу навчання, здобувши 120, 140, 160, 180, 200 або 220 кредитних одиниць (1 тиждень навчання є еквівалентом 1 кредитної одиниці, навчальний рік дорівнює орієнтовно 40 кредитним одиницям) (The Swedish Higher Education, 1993).

Ступінь бакалавра дошкільної освіти передбачає отримання 160–210 кредитів за курсами, що дають знання, необхідні для навчання дошкільнят, наприклад, знання особливостей формування навичок читання, письма, елементарних арифметичних дій та ін. Ступінь бакалавра початкової шкільної освіти має три напрями спеціалізації: 1) робота у підготовчому та 1–3 класах (240 кредитів); 2) робота у 4–6 класах (240 кредитів); 3) робота в установах додаткової освіти, що передбачає знання ним особливостей одного або більше прикладних чи мистецьких предметів (180 кредитів). Ступінь бакалавра предметної освіти надає дві можливі спеціалізації: викладання у 7–9 класах обов'язкової школи (270 кредитів, 195 з яких відводиться на спеціалізацію з трьох дисциплін) та викладання у старшій середній школі (300–330 кредитів).

Для здобуття ступеня бакалавра професійної освіти (90 кредитів) потрібне накопичення 40 кредитів з дисциплін загальної педагогічної підготовки (замість 60 кредитів на інших програмах) та наявність вагомого педагогічного досвіду, що співвідноситься з професійно-орієнтованими курсами ЗВО. Ця програма дозволяє педагогам-практикам здобути кваліфікацію викладача професійного навчання.

Для тих, хто вже має диплом бакалавра чи магістра з будь-яких галузей наук, крім педагогіки, але планує викладати в освітньому закладі, пропонуються педагогічні програми тривалістю у півтора роки. Для практикуючих вчителів забезпечується навчання на основі традиційних навчальних курсів в університеті або дистанційно, що дозволяє отримати вчений ступінь або змінити спеціалізацію (Högskoleverket).

Змістовий складник підготовки вчителів у Швеції, зокрема і вчителів рідної мови, визначається професійними стандартами, що регламентують сформованість компетентностей випускників вишу.

Зокрема у системі педагогічної підготовки вчителя рідної мови в Швеції акцентується увага на:

- педагогічній підготовці, що дає кваліфікацію вчителя-предметника зі шведської мови;
- на знаннях, які забезпечують компетентності фахівця як класного керівника;
- на знаннях, які забезпечують лінгводидактичні компетентності для педагогічної діяльності як учителя шведської мови і літератури (Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året, 2019).

Зміст педагогічної підготовки відповідно до освітніх програм в університетах Швеції складається із трьох інтегрованих блоків.

Перший блок — загальна педагогічна підготовка (не менше 60 кредитів), обов'язкова для всіх студентів, що охоплює такі ключові теми, як дидактика, спеціальна педагогіка, соціалізація, основні ціннісні орієнтації, міждисциплінарні зв'язки тощо. Мета блоку — організувати співпрацю вчителів різних спеціалізацій. Саме наявність спеціальних педагогічних компетенцій дозволяє вчителям ідентифікувати проблемні ситуації, що часто виникають у школі, і допомагати учням знаходити шляхи їх вирішення, отримувати необхідну підтримку та допомогу (Green Paper on Higher Education in Europe, 2000).

Другий блок — вивчення певної предметної галузі чи дисциплін одного блоку (не менше 10 кредитів), які студент планує викладати надалі. Цей блок дозволяє самостійно визначати свій педагогічний профіль. При цьому можливе вивчення таких традиційних дисциплін, як англійська мова або математика та навчання у межах міждисциплінарної або предметної галузі. Вивчення методики викладання певної дисципліни можливе від початку навчання в університеті або на будь-якому іншому етапі.

Третій блок — спеціалізація (30 кредитів), що передбачає поглиблене вивчення раніше обраної дисципліни другого блоку чи додаткові предмети. Наприклад, студенти можуть спеціалізуватися на вивченні певної вікової групи учнів, особливості навчання дорослих, методиці навчання читанню тощо.

Кількість кредитів може змінюватися, і це залежить від системи організації університету. Наведемо, для прикладу, зміст програми педагогічної підготовки вчителя шведської мови в Університеті Стокгольму (Stockholm University. Courses in Education; Swedish Institute)), що містить три обов'язкові компоненти: загальнопедагогічні дисципліни (90 кредитів), навчальні дисципліни чи дисципліни одного блоку (60 кредитів), спеціалізація (30 кредитів). Для студентів, які проходять професійну предметну підготовку, пропонується додаткова програма педагогічної підготовки (90 кредитів). Також реалізується програма підготовки радників-консультантів (180 кредитів) — фахівців, які надають допомогу у виборі освітнього маршруту та кар'єри в цілому на всіх рівнях системи освіти.

Програму педагогічної підготовки складають три інтегровані освітні сфери, які пов'язують загальну теорію освіти, дидактику, *дисципліни, що формують предметну компетентність*, і *практику*:

1) *сфера загальних знань* включає вивчення педагогічних дисциплін, дисциплін, споріднених з педагогікою, дисципліни психологічного спрямування, а також міждисциплінарні курси. Ця складова розрахована на отримання 60 кредитних одиниць та відповідає за розвиток та формування окремих ключових компетентностей вчителя (Specialpedagogiska skolmyndigheten).

2) *сфера орієнтації* містить дисциплінарні та міждисциплінарні курси, релевантні до вікової групи та типу школи, які обрав студент, глибоке вивчення одного чи двох предметів, методики їх викладання у школах певного типу тощо і передбачає здобуття до 160 кредитних одиниць. Сфера орієнтації націлена на розвиток базових компетентностей учителя шведської школи. До неї входять: три / чотири педагогічні дисципліни: теорія педагогіки, психологія, загальна дидактика (філософія освіти), соціологія освіти; предметна дидактика, що відповідає профільній спеціалізації: шведській мові й методології основного предмету. Перед курсом педагогічних дисциплін, що викладаються у шведських університетах на факультетах педагогічного спрямування, постають особливі завдання, пов'язані з формуванням умінь в учителів:

- планування, проведення та оцінки власної педагогічної діяльності (з точки зору загальної педагогічної науки);
- вивчення психології розвитку дітей та молоді, їх поведінки та соціальної взаємодії (з точки зору психології);
- викладання предмету, формування особистості, виховання та соціалізації у соціальному контексті (з точки зору поєднання теорії з практикою);

3) *сфера спеціалізації*. У ході вивчення дисциплін спеціалізації, студенти розвивають компетентності та поглиблюють знання, отримані раніше. Загальна кількість кредитних одиниць — 20, що спрямовано на розвиток у майбутнього вчителя : поглибленого розуміння суті та теоретичних основ предметів, що будуть викладатись учителем у школі; уміння мислити про академічний предмет з точки зору власної рефлексії, а також з позиції учнів; методичної компетентності — цікаво та ефективно презентувати предмет учням та спрямовувати їх на самостійний пошук шляхів розширення власних знань та ключових компетентностей; організаційної компетентності при плануванні власної діяльності та забезпечення освітньої траєкторії учнів.

Важливим елементом педагогічної підготовки є педагогічна практика, яка пов'язує в єдине ціле теоретичну та практичну підготовку майбутнього вчителя і спрямована на перевірку, закріплення та поглиблення теоретичних знань майбутнього педагога й удосконалення його професійних компетентностей шляхом самостійного вирішення реальних практичних завдань у шкільному класі. У межах блоку педагогічної підготовки у Швеції вона триває 10 тижнів (10 кредитів). Тривалість педагогічної практики зі спеціалізацією у певній предметній галузі також становить 10 тижнів (10 кредитів). Отже, на педагогічну практику відводиться, зазвичай, 20–30 тижнів (20–30 кредитів). Проте існують значні відмінності у плануванні педагогічної практики: деякі університети та

університетські коледжі організовують її проходження впродовж усього періоду навчання, інші — одним блоком на підсумковому етапі навчання у ЗВО (Lärarytbildning, URL).

Організація практичного навчання спрямована на перевірку та оцінювання отриманих знань, на вироблення практичних умінь педагогічної діяльності в закладах освіти, на ознайомлення з освітнім середовищем класу, школи, гімназії тощо, на практичне навчання щодо реалізації технології цілісного педагогічного процесу, де на науковій основі організовано колективно-пізнавальну діяльність учнів, технологію співпраці, особистісно-орієнтовані технології, об'єднані однією ідеєю — формування та розвиток цілісної особистості школяра, на залучення здобувачів вищої освіти до самоаналізу, рефлексії, самооцінки професійної підготовки, у тому числі їхньої готовності до використання сучасних педагогічних технологій та постійного самовдосконалення.

Унікальною особливістю підготовки вчителів-предметників у Швеції є те, що студенти мають так звану менторську програму. Програма навчання передбачає такі форми навчання, як: лекції, лабораторні роботи, групові заняття, яку проводять наставники. Наставник і менторська група є інструментами у професійному розвитку майбутнього вчителя. Наставником є вчитель школи, який поряд із виконанням своїх обов'язків за фахом також є наставником приблизно для 8–10 студентів. Наставництво і менторство практично передбачає вивчення досвіду роботи конкретного вчителя.

Протягом періоду педагогічної підготовки студентам рекомендується вести робочі журнали, які є своєрідними щоденниками, де здобувачі освіти можуть вести записи про те, що означає бути вчителем і прогнозувати власний шлях до досягнення успіху у професії. Описи і роздуми в їхніх щоденниках потім стають основою для обговорень у групі наставників.

Наприклад, в інтерв'ю студент А. дуже позитивно описує систему наставництва. Під час практики студенти мають можливість щодня спілкуватися зі своїм керівником. Зустрічі в групі наставників, з іншого боку, дають можливість обговорити різні аспекти педагогічної діяльності учителя шведської мови. Здобувачі вищої освіти не залежні від контролю викладача університету, тому можуть більш відкрито говорити про те, що вони переживають під час своєї практики. За словами А., найпоширенішим питанням від студентів є те, що вони повинні робити з учнями, які відкрито не беруть участі в роботі класу, не є активними, незважаючи на їхню фізичну присутність у класі. Як спостерігачі, вони бачать, як про деяких учнів «забувають» під час занять. Ще одне спостереження, згадане А., полягає в тому, що у наставника часто виникають дискусії в групі про те, чи слід дозволяти учням з різними проблемами залишатися в класі. Майбутні вчителі не роблять спонтанних заяв щодо того, чи вони бажать або вимагають, щоб ці учні перебували в іншому місці, наприклад, окремо кімната з особливим педагогом. Практично кожен відчуває інклюзивний підхід (Bengt, 2010).

До завершення курсу навчання в університеті або педагогічному коледжі студенти зобов'язані підготувати наукову або проєктну роботу (мінімум 10 кре-

дитів), де мають продемонструвати свою здатність оперувати науковими теоріями та дослідницькими методами.

Подібна структура педагогічної підготовки дозволяє студентам під час навчання у ЗВО змінити галузь спеціалізації, практикуючим вчителям — удосконалювати свою майстерність та ділитися досвідом із майбутніми колегами.

З метою забезпечення постійного професійного зростання педагогів у Швеції розроблено систему підвищення їх кваліфікації (Comparative Study). Так, урядом та парламентом затверджується шкільний навчальний план та визначаються пріоритети професійного розвитку педагогів. Університети зобов'язані організовувати курси підвищення кваліфікації для практикуючих учителів, заохочувати викладачів університетів до проведення семінарів для шкільних педагогів, розробляти курси для фахівців з різними можливостями і потребами тощо.

Органи місцевого самоврядування, у підпорядкуванні яких перебувають загальноосвітні школи, зобов'язані організовувати курси підвищення кваліфікації педагогів відповідно до договору зі Спілкою вчителів Швеції. Відповідно до цього договору кожен учитель, який працює на повну ставку, щорічно повинен здійснювати підвищення професійної кваліфікації щонайменше впродовж 104 годин, з яких мінімум 27 годин відводиться на стажування.

Особливістю педагогічної освіти у Швеції є система підтримки молодих фахівців. Випускник університету або педагогічного коледжу не може вважатися повноцінним спеціалістом одразу після закінчення навчального закладу (Methods and Practices). З 1995 р. у Швеції були розроблені програми, відповідно до яких молоді вчителі отримували право на підтримку ментора (куратора) або на участь у спеціальній програмі з підтримки молодих фахівців першого року професійної діяльності. Нині менторські програми варіюються від муніципалітету до муніципалітету, розробляються і затверджуються у кожному з університетів автономно.

Варто зазначити, що система сучасної педагогічної освіти Швеції досить гнучка і задовольняє потреби суспільства в кількості та рівні кваліфікації викладачів, при цьому педагог має можливість коригувати свій педагогічний профіль впродовж усього життя.

Про гнучкість системи педагогічної освіти у Швеції свідчить те, що основний підхід передбачає регулярні зміни до програм підготовки вчителів, до процедури регулювання професійної діяльності педагогів. Система педагогічної освіти покликана забезпечувати баланс між кількістю молодих педагогів, що приймаються на роботу, та тими педагогами, які виходять на пенсію або переходять в інші сфери професійної діяльності. Початок педагогічної діяльності — це продовження обов'язкового навчання у формі супроводу молодого педагога наставниками на робочому місці.

Система підготовки вчителів у Швеції характеризується варіативністю змісту освіти, гнучкістю структури та технологій навчання, наявністю у студента можливості проектування відповідної до його інтересів та потреб індивідуальної освітньої траєкторії. Головною метою системи педагогічної освіти цієї країни

є підготовка вчителя, здатного до самонавчання та розвитку за індивідуальною траєкторією професійного й особистісного розвитку.

Характеризуючи основний зміст підготовки педагогічних кадрів, необхідно наголосити, що навчальний план педагогічних спеціальностей включає дисципліни, спрямовані на підготовку фахівця-предметника (67% — теорії та 33% — практики). Основна мета навчання в університеті — навчити студента самостійно займатися дослідженнями. Майбутні освітяни починають займатися науковою діяльністю на ранніх етапах навчання. До викладання в гімназії допускаються лише випускники магістерського ступеня, здобуття якого передбачає освоєння наступних курсів: комунікативна компетентність (12 кредитів); технології освіти (75 кредитів); педагогіка та психологія (35 кредитів); основна предметна спеціалізація (35 кредитів). На педагогічних факультетах університетів можна здобути педагогічну професію на двох рівнях: бакалаврат (програма становить 120 кредитів) та магістратура (програма включає 160 кредитів). Програма підготовки вчителів-предметників передбачає період навчання 4–5 років, вона відповідає 180 кредитам. Після закінчення навчання за програмою вчителя-предметника випускники можуть вступити до докторантури.

Основною навчальною дисципліною є педагогіка, інші дисципліни добираються відповідно до профілю професії та передбачають режим консультування: методика навчання предмета, спеціальні курси педагогічної підготовки, мовні курси тощо. Майбутні вчителі в рамках модульного підходу та персоналізованого навчання можуть обирати одну або кілька дисциплін залежно від їх кредитного обсягу (наприклад, одну дисципліну на 30 кредитів або дві дисципліни з 15 кредитних одиниць). Практика майбутніх учителів проходить у базових університетських школах, де поступово створюються умови для адаптації до середовища школи та видів професійної діяльності. Практика ділиться на види: вступна, основна педагогічна, польова (в базових університетських школах), а також викладацька.

Зазначимо, що експерти освітніх інституцій ЄС визначили п'ять провідних напрямів оновлення професійної підготовки й розвитку вчителів, а саме: 1) визначення компетентностей, необхідних учителям для виконання своїх ролей у суспільстві знань; 2) утвердження вимог до курикулумів та навчальних програм, а також обов'язкове встановлення критеріїв зовнішнього оцінювання навчальних результатів у ЗВО; 3) створення умов під час базової підготовки та професійного розвитку впродовж життя для відповідної підтримки педагогічних працівників, насамперед з боку держави, у їх повсякденній напруженій діяльності в умовах швидкозмінного світу; 4) забезпечення широкого доступу до вчительської професії через створення привабливих шляхів отримання цієї кваліфікації в межах різних предметних спеціалізацій та рівнів вищої професійної освіти, зокрема залучення до педагогічної професії досвідчених фахівців із різних галузей; 5) складовою системи професійної освіти є педагогічна освіта, що передбачає підготовку фахівців для діяльності у зазначеній системі (Авшенюк, 2011, с. 33).

Педагогічна підготовка вчителя рідної мови в університетах Швеції насамперед акцентує увагу на гуманізації освітнього процесу та формуванні гуманістичних цінностей особистості самого педагога. Гуманізація передбачає такі характеристики психолого-педагогічного мислення: засвоєння мети індивідуалізації навчання; ставлення до особистості як вищої цінності, що виключає маніпулювання людиною та використання її як засобу для досягнення інших цілей; формування уявлень про активний, творчий характер людської психіки; визнання відносин людини з іншими людьми як головну рушійну силу і одночасно джерела новоутворень індивідуальної психіки; прийняття ідеї єдності органічного та духовного життя людини із утвердженням примату духовного початку, його провідної ролі у розвитку людини.

На основі аналізу наукових джерел нами з'ясовано, що з метою реалізації гуманістичного потенціалу мови під час навчання використовуються такі технології і методики:

- *освітні*: методики теоретичних основ дисципліни, що вивчається; методика практичного використання здобутих знань — у результаті у студента формуються глибокі знання з предмета, що вивчається, і здатність застосовувати їх на практиці;
- *виховні*: виховання поваги до особистості кожної людини, а також до колективу загалом; виховання самоповаги та впевненості у собі; виховання здібностей до справедливої оцінки та самооцінки; виховання самостійності; виховання позитивного ставлення до навчання протягом усього життя — у результаті розвивається індивідуалізація та соціалізація особистості студента, виховання самостійної особистості, здатної навчатися протягом усього життя;
- *розвиваючі*: розвиток здібностей до критичного мислення; розвиток творчих здібностей; розвиток здібностей до роботи у співпраці; розвиток здібностей до активного здобуття знань — у результаті формується особистість, здатна самостійно ефективно вирішувати завдання, уміння працювати в колективі і нестандартно підходити до проблем, розвиваються індивідуальні особливості студента.

Аналіз різних технологій дозволив виявити технології, що найбільш відповідають нормативам шведської освітньої системи та характеризують гуманістичні педагогічні принципи, а саме: групові, колективні технології навчання (зокрема, дискусію як найбільш характерний метод для європейських університетів); розвиваюче, проблемне навчання, в основі якого закладено повагу до особистості учня (зокрема, проєкти); портфоліо (портфель студента), як найпопулярніший метод саморозвивального навчання; педагогіка співробітництва (сукупність прийомів, що сприяють підвищенню внутрішньої мотивації учнів, що створюють сприятливий психологічний клімат у ЗВО, заснований на взаємоповазі викладачів та студентів); діалог культур, актуальний у багатонаціональній, мультикультурній Швеції.

У Швеції, як і в інших європейських країнах, підготовка вчителя рідної мови з урахуванням тенденцій європейської педагогічної освіти здійснюється

на основі Європейського портфоліо вчителя мови (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan, 2007). Основна мета впровадження Європейського профілю для підготовки вчителів мов — вирішення проблеми узгодження уніфікованих компетенцій, знань, стратегій і цінностей (Karatsiori, 2016). З 1995 р. Європейський центр сучасних мов Ради Європи (ECML) здійснює дослідницькі проекти в рамках середньострокової програми діяльності, що ініціюють міжнародні команди експертів, мета діяльності яких професійний розвиток учителів та створення експертних мереж. Так, дослідження з проблеми «Мови для соціальної згуртованості — Мовна освіта в багатомовній і багатокультурній Європі» висвітлює роль мовної освіти у вдосконаленні взаєморозуміння та поваги серед громадян Європи. Створена в Граці (Австрія) ECML є «розширеною частковою угодою» РЕ. Натхненна фундаментальними цінностями РЕ, ECML сприяє мовному і культурному розмаїттю та підтримує багатомовність і плюрикультуралізм серед громадян, які живуть у Європі. Основні заходи Європейського центру сучасних мов, що стосуються викладання, мають значний вплив на формування освітнього та соціального контексту, в якому працюють вчителі рідної мови. Цей контекст в основному зумовлений вимогами до навчальних програм на національному та/або місцевому рівні (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan, 2007, p. 14).

На основі аналізу наукових джерел нами визначено ряд функцій вчителя рідної мови з урахуванням європейських тенденцій: викладання рідної мови, пропаганда цінностей вивчення мови серед учнів, батьків та соціуму загалом, розвиток і максимальне використання знань учнів та можливостей мультикультурного середовища, забезпечення постійного професійного зростання шляхом самооцінки та оцінювання взаємних дій, аналіз актуальних проблем мовного середовища в соціальному просторі.

У педагогічній підготовці вчителя рідної мови важливим компонентом є методика, тобто реалізація навчальних цілей через процедури викладання, що засновано на принципах, які покладені в основу мовознавчих теорій, вивчення мови та використання мови. Для ґрунтового опанування мови застосовуються специфічні методи і технології навчання граматики, лексики та вимови. Однак методика навчання повинна враховувати, що ці аспекти мови завжди відображаються у мовленні, і тому нерозривно пов'язані зі спілкуванням. Навчання культури мовлення у зв'язку з мовою потребує специфічного методологічного інструментарію. Методологічні аспекти у педагогічній підготовці вчителя рідної мови полягають у необхідності визначення основних ліній навчання мови, зумовленими чотирма основними мовними уміньми — говоріння, письмо, слухання та читання. У письмовій і усній формах спілкуванні, як правило, інтегруються дві або більше навичок, і вони, як правило, розглядаються в інтеграції. Зокрема, спектр принципів і процедур навчання разом складають узгоджений метод або підхід. Метод належить до досить фіксованих наборів навчальних процедур (наприклад, «аудіомовний», «сугестопедія»), в якій чітко визначена роль вчителя. Підхід — це теоретичне обґрунтування того, що покладено в ос-



Рис. 2. 1. Функції вчителя рідної мови в європейському освітньому просторі.

Джерело: систематизовано автором на основі: European Portfolio for Student Teachers of Languages; Les langues pour la cohésion sociale.

нову всього, що відбувається у класі (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan, 2007). Зазвичай це проявляється у принципах, що реалізуються через навчальні процедури. Наприклад, комунікативний підхід реалізується через навчання на основі ситуаційних завдань.

Ресурсне забезпечення викладання рідної мови становлять різноманітні джерела, які вчителі можуть використовувати в процесі пошуку, відбору та/або створення ідей, текстів, заходів, завдань та довідкових матеріалів, корисних для учнів. Важливе значення мають рідномовні джерела, уніфіковані навчальні плани та рекомендації з використання підручників. Під час добору навчальних матеріалів важливо враховувати регіональні особливості, наявність засобів, цілі та потреби учнів, їх вік, рівень мови, мотивації та інтереси, вид ресурсів і способи їх використання. Тому не тільки готові матеріали доцільно використовувати під час навчання, але й ті напрацювання, що створені вчителями та здобувачами освіти, у процесі очного навчання, для організації самостійної роботи.

Для педагогічної діяльності шведських вчителів рідної мови важливу роль відіграє уміння спроектувати урок у школі. Тому змістом педагогічної підготовки є дидактика уроку, суть якої полягає у плануванні його проведення.

Розглянемо детальніше етапи планування уроку.

Планування уроків або періодів навчання стосується основних дидактичних питань: чому, що і як: чому слід зосередитися на певній навчальній цілі, який матеріал вибрати і як його використовувати... Для вчителя важливо усвідомлювати, для чого йому потрібен певний матеріал і які види діяльності вибрати. Рішення залежить від теми навчального плану та конкретної групи учнів. Учителі повинні знати навчальну програму, а також спроектувати, як можна її модифікувати, щоб цілі та завдання були зрозумілі учням. Вибір змісту навчання тісно пов'язаний з цілями. Слідувати за підручником зазвичай недостатньо, підручники лише представляють авторську інтерпретацію навчальної програми і рідко беруть окремих учнів до уваги.

Планування діяльності залежить як від цілей навчання, так і від змісту, і вимагає від вчителів уваги — як учні можуть досягти цілей за допомогою вибраного матеріалу. Плануючи урок, вчитель добирає теоретичний матеріал, широкий спектр методів, ресурсів з урахуванням рівня класу загалом та кожного учня зокрема.

Можна візуалізувати процедуру цілепокладання — визначення цілей навчання — таким чином:

1. Я можу визначити вимоги до навчальної програми та поставити цілі й завдання навчання, які відповідають потребам та інтересам учнів.
2. Я можу спланувати конкретні навчальні цілі для окремих уроків та/або на період навчання.
3. Я можу поставити цілі, які дають змогу учням повністю розкрити свій потенціал.
4. Я можу поставити цілі, які враховують різні рівні здібностей та особливі освітні потреби учнів.
5. Я можу вирішити, чи формулювати цілі з точки зору навичок, тем, ситуацій, лінгвістичних системи (функції, поняття, форми тощо).
6. Я можу поставити цілі, які спонукатимуть учнів поміркувати про своє навчання

Етап *проведення уроку* включає такі завдання:

- підготовка плану уроку з урахуванням здатності послідовно, але гнучко впорядковувати дії, приймати, враховувати попередні результати навчання учнів і реагувати на індивідуальні виступи на уроці;
- визначення важливих моментів взаємодії вчителів з класом під час навчання. У межах взаємодії враховується активізація уваги на початку уроку та її динаміка до кінця заняття, а також заохочення ініціатив та відповідей учнів, їхня реакція на різноманітні стилі та стратегії навчання, вміння вчителя керувати подіями в класі, організовувати різні способи роботи і використовувати різноманітні ресурси, навчальні засоби інформації та ІКТ;

- використання вчителем засобів рідної мови на уроці. Досвід та дослідження підтверджують, що добір мовних засобів залежить від терміну навчання, цілей і завдань для самостійного опрацювання;
- можливість надати допомогу учням засвоїти матеріал, а також заохочувати їх до використання рідної мови під час спілкування з учителем і один з одним.

В університетах Швеції у процесі професійної підготовки вчителів рідної мови використовуються різні способи організації роботи майбутніх педагогів шведської мови на навчальному занятті: вивчення моделей об'єктів, явищ і процесів в інтерактивному режимі (інтерактивні моделі, віртуальні лабораторії, конструктори для різних дисциплін); організація проєктної діяльності з використанням ІКТ, яка дозволяє створювати умови для самостійних досліджень, формування навичок самостійної творчої діяльності; використання електронного обладнання під час експериментів, обробка результатів експерименту та підготовка звіту; організація інформаційно-пошукової діяльності.

Розглянемо найпоширенішу модель *організації практичного заняття* з використанням інформаційних технологій:

1. Перший етап — організаційний, на якому здійснюється тематичний діалог, у процесі якого можна вводити нові поняття, визначати готовність здобувачів освіти до самостійної роботи з електронними ресурсами. Якщо необхідно, демонструється специфіка та технологія роботи з програмними продуктами.

2. Другий етап — виявлення знань, умінь та навичок, перевірка рівня сформованості знань, умінь: студенти починають одночасне входження в роботу з електронним ресурсом під керівництвом педагога, після чого приступають до самостійної роботи. На цьому етапі викладач стає консультантом, наставником, організатором процесу дослідження, пошуку, переробки інформації.

3. Третій етап — це самостійна робота здобувачів освіти, що передбачає роботу здобувачів освіти з різним дидактичним матеріалом (без комп'ютера). Можна запропонувати вирішити проблемну ситуацію чи завдання, що допоможе досягненню цілей заняття.

Таким чином, підготовка до проєктування практичного заняття з використанням ІКТ може включати наступне:

1. Планування освітніх продуктів, які будуть створені студентами в результаті заняття.

2. Вибір найефективніших методів навчання, які б сприяли освітній діяльності студентів. Вибір форм та методів організації цієї діяльності.

3. Відбір оптимального змісту освітнього матеріалу для навчального заняття, вибір форми проведення (семінар, практикум з розв'язання завдань, комп'ютерна лабораторна робота тощо), основних видів діяльності здобувачів освіти.

4. Розробка структури, планування етапів уроку. Варто зазначити, що учні швидко реагують і виконують завдання, які потрібно виконати за допомогою

комп'ютерних технологій. Постійне використання ІКТ на навчальних заняттях сприятиме не тільки формуванню інформаційно-комунікаційних компетенцій, здобувачів освіти, а й формуванню позитивної мотивації до навчання. Саме такі заняття дозволяють застосовувати на практиці теоретичні навички роботи на комп'ютері, активізують розумову діяльність здобувачів освіти, стимулюють їхню самостійну роботу та педагогічну ініціативу.

Таким чином, нами з'ясовано, що метою педагогічної підготовки вчителя рідної мови є формування цілісної системи педагогічних, психологічних та методичних знань щодо навчання частковим методикам і формування умінь у студентів застосування теоретичних знань у практичній діяльності (оволодіння педагогічними технологіями) на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого та синергетичного підходів

Алгоритм дій учителя щодо планування реалізації виконання завдань уроку викладено в Додатку Б1.

Етап *організації самостійної роботи* учнів передбачає індивідуальне навчання, співпрацю з однолітками, самостійне навчання під керівництвом учителя. Насамперед основним завданням вчителя у процесі організації самостійної роботи учнів є переконати учня взяти на себе відповідальність за виконання завдання, що означає вибрати цілі, зміст, діяльність, результати та форми оцінювання. Індивідуальне навчання є невід'ємною частиною вивчення рідної мови, а не є додатковим методом навчання. Вчителі повинні знати, як структурувати уроки та проєктувати завдання, які допомагають учням у виборі та їх здатності обмірковувати й оцінити своє навчання. Портфоліо може дати цінне уявлення про динаміку розвитку особистості як для вчителя, так і для учнів.

Домашні завдання та різноманітні позакласні заходи є цінними доповненнями до вивчення мови у школі. Відповідальність вчителя — надати реальні можливості навчання учням за межами класу. ІКТ виконують одну з провідних функцій як засобів вивчення рідної мови і вимагають від вчителів бути обізнаними в інформаційних системах та віртуальній комунікації. Створення навчального середовища, а також індивідуальне використання джерел інформації ІКТ сприяє успішному самостійному навчанню.

У процесі оцінювання учитель обирає вид контролю: проміжний, тематичний або підсумковий контроль оцінювання результатів навчання. Цей вибір стосується спектру питань: що оцінювати, коли оцінювати, як оцінювати та як використовувати інформацію, надану в процесі оцінювання, для підтримки навчання чи удосконалення викладацької майстерності. Вчителю потрібно розуміти, що оцінювання може складатися з тестових, усних та письмових форм контролю, які дають уявлення про компетентність учня або продуктивність його навчання. Вони можуть зосереджуватися на знаннях учня щодо мови чи культури, здатності використовувати мову в реальних життєвих контекстах. Розробляючи тести, вчителі повинні враховувати, наскільки ефективним є тест з точки зору цілей і завдань вивчення мови, тому потрібно звернути увагу на надійність процедур оцінювання.

Така форма оцінки, як портфоліо, забезпечить безперервне оцінювання динаміки успішності учня і може використовуватися як вчителем, так і учнями. Європейське портфоліо вчителя мови є цінним інструментом для самооцінки (Додаток А). Процедури оцінювання можуть використовуватися переважно з метою підсумкового оцінювання, наприклад, для оцінювання або атестації наприкінці семестру, або для формуючого оцінювання (для надання інформації про сильні та слабкі сторони учня та допомоги вчителю та/або учню планувати подальше навчання).

Актуальним напрямом педагогічної підготовки вчителів рідної мови і університетах Швеції є питання лінгводидактики, зокрема підготовка вчителя до навчання читанню та роботи з текстом.

Навчання читанню для майбутнього педагога передбачає вивчення спеціальних дисциплін (лінгвістичних та педагогічних), оскільки читання має багато переваг: оволодіння новою лексикою у різних контекстах та розширення в свідомості семантичного поля кожної лексичної одиниці. За словами Д. Пекорарі, викладачі вірять, що невимовлене засвоєння лексичних одиниць відбувається саме через читання, коли ці одиниці зустрічаються найчастіше в межах контексту (Pecorari, 2011, pp. 313–333). С. Хазенберг вважає, що для успішного оволодіння професійною мовою студент повинен розуміти щонайменше 5000 слів. На нашу думку, читання текстів професійної тематики найбільш сприяє засвоєнню лексичних одиниць. Формування лексичної компетентності включає такі аспекти розуміння слова: письмову та усну форму слова, тобто написання і орфографію; структуру слова (основну морфему та його похідні); синтаксичну модель слова у фразі або реченні; значення: реферативне (воно включає багатозначність та метафоричне розширення значення), емоційне (підтекст) і прагматичне (ситуативна відповідність); лексичні зв'язки слова з іншими словами, такими як антоніми, синоніми, омоніми; сталі словосполучення (Laufer, 1997, c. 141; Lundin, 2018; Malmström, Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året, 2019).

Зазначимо, що вивчення рідної (шведської) мови у Швеції має фундаментальне значення як для окремих людей, так і для суспільства загалом. Навчання шведської мови як рідної в Швеції здійснюється вчителем-предметником як інтегрований курс, що поєднує вивчення мови та літератури (Christensen, McDonnell, 2005).

Схарактеризуємо *досвід підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції*. Ґрунтовне знання рідної мови є важливим для розвитку мовної культури, а також опанування інших мов, комунікації у школі та поза її межами. Багата та різноманітна рідна мова важлива для міркування, розуміння, оцінки та визначення позиції щодо явищ зовнішнього світу. Рідна мова також є цінним ресурсом у міжнародних контактах.

Викладання рідної мови має бути спрямоване на розвиток в учнів навичок говоріння, читання, письма та аудіювання рідною мовою. Учням також має бути надана можливість розвивати знання своєї рідної мови та літератури. Майбутнім педагогам необхідно створювати умови для розвитку рідномовного спіл-

кування в усній і писемній формі, що дає впевненість у собі, безпеку в різних ситуаціях та можливість виявити індивідуальність і зміцнити свою ідентичність. Викладання має сприяти закріпленню статусу здобувачів освіти як у мовній культурі регіону, так і у шведській культурі загалом. У навчанні учням потрібно забезпечувати ресурси для розвитку усного і писемного мовлення на основі партнерства. Крім того, викладання має дати учням можливість розвивати толерантність до інших мов, носіїв мови у школі та суспільстві на основі порівняльного аналізу мовних явищ, культурної специфіки.

Рідна мова як навчальна дисципліна має сприяти розвитку в учнів таких якостей, як: розуміння рідної мови у різних галузях; здатність вербально висловлювати думки, почуття й думки у розмовах, дискусіях і презентаціях з багатим словниковим запасом та поняттями; вміння писати різні типи текстів з урахуванням адресата та ситуації, а також обробляти тексти на основі власних роздумів та міркувань інших; здатність інтерпретувати і продукувати тексти різних жанрів; знання структури рідної мови та розуміння її розвитку, а також здатність здійснювати зіставлення мовних явищ між рідною та шведською мовою; знання історії, культури, природи, географії та сучасних соціальних умов і мовних реалій на позначення відповідних понять, а також здатність порівнювати з мовними відповідниками у шведській мові тощо.

Шкільний предмет «Шведська мова і література» включає дві дисципліни: лінгвістику і літературу. У Гетеборзькому університеті підготовка за предметами лінгвістичного циклу координується кафедрою шведської мови, а шведської літератури — кафедрою літератури, історії ідей та релігії. Курси шведської мови у межах програми для вчителів-предметників проводяться у співпраці між цими двома кафедрами. Усі курси мають чітку предметну дидактичну перспективу з метою підготувати майбутнього педагога до професійної діяльності як вчителя шведської мови.

Розглянемо детальніше зміст курсів, вивчення яких дає можливість після закінчення навчання стати учителем шведської мови у 7–9 класах (Göteborgs universitet. URL: spraket/var-forskarutbildning).

Для вивчення цього курсу визначено 90 кредитів ECTS, з них 60 ECTS складають курси шведської мови та літератури. Крім того, включено два дипломні проекти, для яких виокремлено по 15 кредитів кожен. Важливим є стажування або педагогічна практика, що здійснюється безпосередньо на робочому місці та включає 30 кредитів у рамках чотирьох курсів.

Під час професійної підготовки вчителя шведської мови на основі аналізу та моделювання текстів різного типу поглиблюються та розширюються знання про структуру, варіації та зміни шведської мови, про художню літературу та різні культурні форми у сучасних засобах масової інформації, удосконалюються знання щодо мовно-стильових та літературних особливостей шведської мови і особистісного розвитку учнів. Зміст освітньої програми постійно оновлюється залежно від запитів суспільства, тому структура освітньої програми може змінюватись або переміщатись між курсами.

У Швеції студентам ЗВО створено умови для удосконалення знань з рідної мови щодо її функцій, граматики, стилістики, що сприяє формуванню і розвитку в них комунікативних, загальнокультурних компетентностей, усвідомлення національної ідентичності тощо. Оскільки викладання предмета рідної мови в школі, зокрема шведської мови, має бути спрямоване на розвиток в учнів мовленнєвої і читацької компетентностей, то для майбутнього вчителя рідної мови вкрай важливими є розвиток усного та писемного мовлення, орієнтованого на взаємодію з учнями в школі, на удосконалення лінгвістичних та педагогічних компетентностей.

Зміст дисциплін за освітньою програмою «Шведська мова» для підготовки вчителів для 7–9 класів (30 кредитів), освітній рівень — перший (бакалаврський).

«Шведська мова 1 для учителів 7–9 класів», 30 кредитів (семестр 2).

Модуль «Структура мови та мовні варіації» (7,5 кредита). Роль мови у суспільстві. Лінгвістичні теорії. Класи слів і структура речень. Соціальний та регіональний контексти функціонування мови. Норми літературної мови. Лінгводидактичні особливості викладання шведської мови в школі.

Модуль «Методика роботи з текстом» (7,5 кредита). Теорія і методологія тексту. Методика аналізу тексту. Шведські дидактичні й лінгвістичні теорії. Сутність тексту та листа. Текст письмовий і текст усний. Основи риторики.

Практична педагогічна діяльність: організація роботи в групах, підготовка публічної доповіді.

Есе: Робота вчителя шведської мови з учнями щодо проектування тексту.

Модуль «Історія художньої літератури» (7,5 кредитів). Вступ до історії художньої літератури. Оповідання, романи та розповіді в історичному дискурсі. Розповіді і оповідання в кіномистецтві. Дидактична теорія та практика вивчення літератури. Роль читання художньої літератури в школі.

Модуль «Художня література для юнацтва» (7,5 кредита). Модуль забезпечує орієнтацію на літературу різних епох для молоді (класичні твори, сучасні молодіжні романи та популярні жанри). Вивчення художньої літератури для молоді у різноманітних засобах масової інформації, включаючи кіно. Акцент — гендерні, етнічні, класові аспекти та проблема взаємодії поколінь.

Аналіз педагогічних та лінгводидактичних стратегій та методів, які вчителі можуть використовувати у роботі з розширення та поглиблення інтересу учнів до читання.

Літературні дискусії.

«Шведська 2 для учителів 7–9 класів», 15 кредитів (3 семестр)

Модуль «Дидактика граматики, тексту та риторики» (7,5 кредита). Граматика, текст та письмо на основі роботи з листами, есе, усні та письмові роботи. Розвиток риторичної здатності впливати на групу. Практична діяльність з удосконалення дидактичних навичок з риторики. Планування процесів навчання та оцінювання з нахилом на граматику, письмо та риторичну на основі предметних, дидактичних та теоретичних аспектів навчальної програми.

Модуль «Літературні жанри» (7,5 кредита). Література як явище з жанровою спрямованістю (епос, лірика, драма) та тематикою з найдавніших часів

до наших днів. Практика в аналізі та інтерпретації літературних текстів різних жанрів.

Практична підготовка: практичні заняття, на яких здійснюється удосконалення педагогічної і мовно-літературної творчості.

«Шведська 3 для вчителів 7–9 класів», 15 кредитів (семестр 7).

Модуль «Розвиток та контроль розуміння прочитаного» (7,5 кредита). Тексти різних стильових жанрів. Взаємовплив читання та письма у розвитку компетентностей особистості. Методика навчання складати плани уроків на основі дидактичних знань.

Модуль «Викладання літератури в теорії та на практиці» (7,5 кредита). Навчання через дію, згідно з яким практична педагогічна діяльність не менш важлива, ніж спостереження. Використання цифрових інструментів для створення та публікації художніх текстів (фанфіків) в Інтернеті. Аналіз новітніх лінгводидактичних та педагогічних навчальних посібників. Наукові дослідження з літератури. Методика вивчення художнього тексту в школі.

Зміст лінгводидактичної підготовки вчителя рідної мови в Швеції спрямований на формування у майбутнього педагога спеціально структурованого набору знань, умінь, навичок, досвіду оцінювання ставлення до змісту, структури, форми навчання рідної мови і літератури, принципів, методів, прийомів і засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих та літературознавчих розділів шкільної програми.

Розглянемо особливості змісту і організації підготовки вчителя рідної мови як вчителя-предметника, яка активно впроваджується в Університеті м. Упсала.

Зазначимо, що в Університеті м. Упсала з 2001 р. здійснюється програма для підготовки вчителів-предметників з нахилом на роботу в гімназії. Організаційно підготовка вчителя рідної мови передбачає вивчення протягом чотирьох семестрів шведської мови, що забезпечує формування та розвиток таких професійно важливих професійних компетентностей як досконалого знання стилю, тексту, мовлення, граматики, літературного аналізу та читання для дітей та молоді (*Läroplan för modersmål som skolämne*, URL).

Мета підготовки вчителя-предметника: забезпечення майбутнього педагога знаннями та компетентностями щодо можливості здійснювати навчання за предметами, проводити незалежне та критичне оцінювання, розвивати здатність самостійно вирішувати педагогічні задачі та здатності підвищувати кваліфікацію і навчання впродовж життя у рамках професійної галузі (предметів/ предметних галузей). Аналіз наукових та інформаційних джерел засвідчує, що для кожного предмета розробляється навчальна програма, у якій вказується, які кваліфікаційні вимоги застосовуються. До освітньої програми включені предмети, кількість кредитів яких становить 7,5 (*Läroplan för modersmål som skolämne*). Наприклад:

Навчальний предмет: Навчання рідної мови в очному та дистанційному режимі.

Кількість університетських кредитів: 7,5.

Рівень освіти: Базовий рівень.

Основна сфера та послідовне поглиблення: Дидактика.

Шкала оцінок: зараховано (U), зараховано (G), зараховано (VG).

Відповідальний відділ: Кафедра педагогіки, дидактики та педагогічних досліджень

Керівні принципи: Нормативна дисципліна.

Ціль: формування знань у галузі рідної мови як шкільного предмета; розвиток здатності пов'язувати теоретичні знання в галузі багатомовності та лінгводидактики, а також знання рідної мови із практичним застосуванням у педагогічній діяльності.

Вивчення курсу повинно забезпечити формування таких педагогічних **компетентностей у майбутніх вчителів рідної мови:** здійснювати аналіз програмних документів школи з особливим акцентом на мету, роль та плани курсів рідної мови; знати і здійснювати інтерпретацію основних теорій та поточних досліджень в галузі багатомовності та мовної дидактики і забезпечувати обговорення їх, що важливо для викладання та навчання рідною мовою; розмірковувати та обговорювати дидактичні питання, що стосуються змісту навчання та методів роботи щодо розвитку мови та знань багатомовних учнів у школі; використовувати різні дидактичні інструменти у своєму власному навчанні та співвідносити вибір змісту та методів роботи з теоретичною основою курсу і попередніми умовами навчання; інтегрувати цифрові інструменти у роботу для досягнення комунікативних цілей у власному навчанні; розуміти технічні умови та застосовувати методи роботи щодо дистанційного навчання.

Зміст курсу (Läroplan för modersmål som skollämne).

Модуль 1. Рідна мова як шкільний предмет, призначення та роль рідної мови у шведській системі освіти. Плани курсів та їх зв'язок із місією школи, а також міжнародний досвід моделей багатомовної освіти. Теоретичні погляди на багатомовність та рідну мову, пов'язані з організацією навчання багатомовних та новоприбулих учнів, дизайном навчання та роллю вчителя рідної мови.

Модуль 2. Мова у змінному та творчому середовищі в школі.

Модуль 3. Навчання рідної мови на практиці.

Модуль 4. Акцент на цифрові інструменти у викладанні рідної мови та дистанційне навчання. Використання сучасних ІКТ як методу досягнення комунікативних цілей у навчанні рідної мови, включаючи технічні передумови та методи роботи для дистанційного навчання.

Форми організації і методи навчання: Викладання на основі лекцій та семінарів. Відвідування семінарів є обов'язковим.

Роль і оцінювання. Письмовий і усний контроль.

Варто зауважити, що професійна підготовка вчителя рідної мови в Швеції характеризується інтегрованим підходом до теоретичного і практичного навчання, що забезпечується на основі співпраці університетів з регіональними дошкільними установами, освітніми центрами продовженого дня, школами та

гімназіями тощо (The Training of Teachers of a Foreign Language; Орієнко, 2010; Мовчан, 2012).

Для здобуття кваліфікації вчителя-предметника студент повинен продемонструвати такі знання та здібності, які необхідні для самостійної роботи як вчителя-предметника у відповідній галузі.

Звернемо увагу, що для здобуття ступеня вчителя рідної мови з нахилом на роботу в гімназії студент повинен виявити такі знання: знання з основ відповідної галузі (за предметом навчання), розуміння сучасного стану і розвитку галузі; пріоритетними для навчання рідної мови є предметні компетенції: мовна, мовленнєва, комунікативна, лінгвокультурологічна та соціокультурна; знання в галузі загальної дидактики та предметної дидактики, включаючи методологію, які потрібні для викладання та вивчення предмета (предметів); глибокі знання наукової теорії, а також знання якісних та кількісних методів дослідження, знання взаємозв'язку між науковими дослідженнями та професійною практикою; знання про розвиток, навчання, потреби та передумови розвитку дітей та молоді, які потрібні для практичної діяльності; знання та розуміння питань соціальних відносин, управління конфліктами та лідерства; знання організації шкільної системи, відповідних керівних документів, теорії навчальних програм та різних педагогіко-дидактичних точок зору, а також знання історії шкільної системи, контролю та оцінювання (*Läroplan för modersmål som skolämne*, URL)

Щодо навичок і розвитку здібностей майбутнього вчителя рідної мови, то вчитель-предметник повинен: демонструвати всебічну здатність створювати умови для навчання та розвитку всіх здобувачів освіти; демонструвати поглиблену здатність критично та самостійно використовувати, систематизувати та здійснювати аналіз власного досвіду та професійного досвіду інших, а також здійснювати дослідження з метою сприяння розвитку професійної діяльності та розвитку знань з предметів, предметних галузей і предметної дидактики; показати здатність використовувати знання та практичний досвід учнів з метою стимулювання та розвитку кожного учня; демонструвати здатність до планування, організації, мотивації та контролю освітнього процесу.

Щодо контролю і оцінювання. То майбутній учитель-предметник має: виявляти усвідомленість значимості контролю і оцінювання та здатність до співпереживання; продемонструвати здатність знаходити професійний підхід до учнів та їх опікунів; демонструвати здатність давати оцінки у педагогічній роботі на основі відповідних наукових, соціальних та етичних аспектів з особливим урахуванням прав людини, зокрема прав дитини відповідно до Конвенції про права дитини, а також сталого розвитку; виявляти здатність виявляти прагнення до отримання додаткових знань та розвивати свою педагогічну компетентність.

Таким чином, підготовка вчителя рідної мови повинна забезпечити розвиток у майбуніх учителів рідної мови лідерських якостей та навичок співпраці як у педагогічному колективі, так і в роботі з учнівським самоврядуванням. Навчання має сприяти формуванню у студентів власних позицій з питань, що базуються на духовних і моральних цінностях, та стимулювати їх до постійно-

го удосконалення професійних компетентностей (Läroplan för modersmål som skolämne, URL, 2016).

Основою педагогічної підготовки вчителя рідної мови в Швеції є вивчення педагогічного курсу, зміст якого передбачає такі питання: історія, організація та умови шкільної системи, а також ціннісна база школи, включаючи основні демократичні цінності та права людини; теорія навчальних програм та дидактика; наукова теорія та методологія дослідження; розвиток та навчання, які повинні мати міждисциплінарну перспективу, що включає когнітивну науку, а також спеціальну педагогіку; соціальні відносини, управління конфліктами та лідерство; контроль, оцінювання та корегування навчальної роботи учнів.

Зміст курсу становить мова і література у найширшому сенсі. Ключовими є різні форми спілкування для людей. У навчальних програмах відзначається особливе значення мовних навичок для роботи в школі та для подальшого життя, професійної діяльності. Працюючи з різними формами мовного та естетичного вираження, студенти отримують умови для розвитку власного мовлення, ідентичності та розуміння навколишньої дійсності.

Навчання спрямоване на розвиток здатності виступати перед аудиторією та конструктивно брати участь у бесідах та дискусіях, читати та критично аналізувати тексти різних жанрів, включаючи художню літературу, а також створювати авторські тексти. Крім того, учитель рідної мови повинен, серед іншого, давати знання про правильність мови, структуру мови, особливості риторичного мистецтва, мовні варіації, шведські та міжнародні мистецькі твори, а також про жанри і технічні та стилістичні особливості текстів різних жанрів.

Таким чином, аналіз наукових досліджень (Christensen, McDonnell, 2005; European profile for language teacher education, 2016; The Training of Teachers of a Foreign Language; Огнівко, 2008 та ін.) засвідчує, що важливими для майбутнього вчителя рідної мови у Швеції є такі метапредметні компетенції, як ціннісно-смишлова, навчально-пізнавальна, інформаційна. Вони визначають змістовий складник навчання, добір навчальних матеріалів, роботу з інформацією, навчальними моделями, загальними схемами; виконання логічних операцій, порівняння, аналізу, узагальнення, класифікації, встановлення аналогії тощо.

Для того, щоб сформувати у студентів готовність до педагогічної діяльності в контексті навчання шведської мови як рідної в школах, гімназіях та використання лінгвометодичних прийомів і технологій, необхідно зробити акцент на творчому характері діяльності, практиці колективно-пізнавальної діяльності студентів, активізації позиції здобувачів освіти від «пасивного слухача» на позицію «активної творчої особистості» на основі таких змістових ліній:

1. Загальна педагогічна підготовка з ключовими темами з дидактики, загальної і спеціальної педагогіки, курсів, спрямована на соціалізацію особистості вчителя рідної мови та професійну підготовку до роботи в закладах освіти. Педагогічні знання та наявність сформованих спеціальних педагогічних компетенцій дозволяє вчителям ідентифікувати проблемні ситуації, які часто виникають у школі, і допомагати учням знаходити шляхи їх вирішення. Окрім цього,

удосконаленню педагогічної готовності до роботи вчителем шведської мови студентам допомагають міждисциплінарні курси, релевантні до вікової групи та типу школи, які може обрати студент для додаткового вивчення, методики їх викладання — планування, проведення та оцінки власної педагогічної діяльності з урахуванням педагогічних вимог, методик тощо; вивчення курсів, які спрямовані на підготовку до формування особистості, виховання та соціалізацію у соціальному контексті (з точки зору поєднання теорії з практикою).

2. Спеціалізація спрямована на розвиток у майбутнього вчителя поглибленого розуміння суті та теоретичних основ дисциплін, які будуть викладатись учителем у школі; здатності до рефлексії щодо предмету викладання; методичної компетентності презентувати предмет здобувачам освіти та націлювати їх на самостійний пошук шляхів збагачення власних знань та ключових компетентностей; організаційної компетентності для планування власної діяльності та створення освітніх траєкторій учнів.

З метою формування необхідних компетентностей доцільно застосовуються форми і методи навчання: лекції-діалоги, лекції-бесіди, міні-лекції студентів, попередню підготовку до лекцій для спільного обговорення, семінари-дискусії, психологічні та педагогічні тренінги зі спілкування, виявлення взаємовідносин, зустрічі з майстрами педагогічної праці та ін.

2.2. Освітні технології і методи навчання у педагогічній підготовці вчителів шведської мови як рідної мови в університетах Швеції

На основі аналізу наукових досліджень виявлено провідні принципи підготовки вчителя рідної мови у Швеції (Temple, & Steele & Meredith, 1997): встановлення активної комунікації між студентами і викладачами, розвиток співробітництва між студентами, заохочення активного навчання, забезпечення безпосереднього зворотного зв'язку, чітка таймеризація завдання, визначення очікуваних результатів, варіативність умов та способів навчання.

На основі вивчення навчально-методичних джерел нами з'ясовано, що у шведських університетах педагогічна підготовка вчителя шведської мови як рідної здійснюється на основі впровадження практикоорієнтованого, проєктного навчання, нових освітніх технологій навчання, а також підвищення ефективності роботи викладача на основі активного використання електронного інформаційного освітнього середовища, що забезпечує ефективну взаємодію викладачів зі здобувачами освіти (Gibbs, 2010; Dimensions of Quality).

Традиційні й інтерактивні методи навчання в підготовці вчителів рідної мови в умовах університетів забезпечують належний рівень педагогічної підготовки вчителів. Зокрема, Г. Гіббс констатує, що не є важливою кількість контактних годин, тобто кількість навчальних годин з учителями, бо це не означає високу якість навчання. Результат навчання залежить від інтенсивності їх використання та оптимальності застосування освітніх і педагогічних методів і техно-

логій (Gibbs, G. (2010) Dimensions of Quality. The Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk). Високий ступінь інтерактивності між вчителями й здобувачами освіти під час навчальних занять та активізація самостійної роботи сприяє навчанню. Менша кількість контактних годин, що характеризується інтерактивністю, може забезпечити активну взаємодію.

Нині існує ряд технологій, згідно з якими взаємодія між учителем, викладачем та учнем допомагає у розв'язанні проблемних питань у навчанні в індивідуальній чи груповій формі, що становить основу проблемного навчання (Dochy, Segers, & Buehl, 1999; 145–186; Dochy & Alexander, 1995, 225–242; Dochy et al, 2003; Michaelsen et al, 2002).

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах університетів Швеції відбувається насамперед шляхом активного використання нових «гуманітарних технологій», що ґрунтуються на пріоритеті якості педагогічної підготовки майбутніх вчителів, здатних впливати на забезпечення нової функції майбутніх педагогів бути «провідником дітей в інформаційному просторі, навчити їх знаходити, осмислювати та застосовувати на практиці нову інформацію» (Dobрева, 2019, р. 682–688).

Нами з'ясовано, що вимогами до вчителів шведської мови як рідної у Швеції та рівня розвиненості їх ключових компетентностей є такі:

- академічна компетентність (що передбачає початкову професійну підготовку (педагогічна, психологічна, методична, спеціально предметна підготовка), та навички навчання протягом усього життя);
- проєктувальна компетентність (планування педагогічних ситуацій; організація та керівництво освітнім процесом; адекватна оцінка динаміки результатів навчання учнів);
- комунікативна компетентність (заснована на навичках якісного спілкування у колективі);
- організаторська компетентність (пов'язана з опрацюванням необхідної навчальної та шкільної документацією).

Враховуючи специфіку освітньої галузі — вивчення рідної мови, у науково-методичній літературі як важливий лінгвістичний та професійний ресурс вчителя рідної мови визначається його комунікативна (базова та професійна), рефлексивна, соціальна, експертно-оцінна компетентності тощо (Interactively reflective context of university training of future mother tongue teachers, 2019, р. 682–688; Gibbs, 2010).

Освітні технології можуть задовільнити вимоги академічної престижності та результативності педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови, спрямованої на формування їх як ефективних комунікаторів з використанням інтерактивних технологій навчання

Вважаємо, що вчителя шведської мови як рідної варто розглядати як ефективного комунікатора, який має сформовану комунікативну компетентність, виявляє комунікативну культуру. Ефективним комунікатором може бути індивід зі своїм власним комунікативним стилем, який можна розуміти

і як комплекс повторюваних поведінкових зразків, і як проекція характерних особистісних особливостей. Важливо, що вчитель шведської мови як рідної сприймається шведським суспільством як особа, яка має бути професійно відповідальною за мовний розвиток дітей та молоді. Тому особливо високі мовні вимоги до студентів, які працюватимуть вчителями у школі. Ці вимоги знайшли відображення у Законі «Про вищу освіту», що підтвердило важливість комунікативної компетентності вчителя-предметника (Svensk författningssamling, 2010).

Ефективна комунікативність характеризується і лінгвопсихологічними, і педагогічними аспектами. В єдності ці аспекти характеризують учителя рідної мови як ефективного комунікатора в освітньому просторі, який відповідає вимогам до професійної комунікації і якому властиві такі характеристики, як: особиста свобода, володіння комунікативними стратегіями, ефективність оцінювання, здатність до рефлексії щодо результатів педагогічної діяльності тощо. Успішна комунікація є обов'язковою складовою як професійної компетентності викладача університету, так і майбутнього вчителя, і пов'язана з їхньою готовністю до подолання стресових ситуацій та психологічних бар'єрів у спілкуванні, імпровізації (оволодіння спеціальними прийомами спілкування у різноманітних освітніх дискурсах та можливістю адекватного вибору вербальних засобів, техніки мовлення). Тому підготовка вчителів шведської мови як рідної в університетах враховує важливі складові педагогічної діяльності, що передбачає стратегічне мислення, планування і діяльність в тривалому (нелегкому і відповідальному) процесі формування майбутніх вчителів як успішних комунікаторів (Lärarytbildningens policy för språkutveckling; Svensk författningssamling, 2010).

Процес упровадження освітніх технологій пов'язаний з накопиченням навчальної інформації та пошуком шляхів ретрансляції знань і формування умінь через активне навчання, рефлексії набутого досвіду. Для успішної реалізації освітніх технологій важливим є увага до ціннісних орієнтацій та якостей самого викладача як комунікатора (цілеспрямованість, послідовність, логічність, толерантність, етичність), вмотивованість для систематичної роботи з формування та розвитку комунікативних якостей студента — майбутнього вчителя рідної мови. Вибір освітніх технологій зумовлений індивідуальними уявленнями, уподобаннями та очікуваннями конкретних здобувачів освіти.

Як засвідчує аналіз наукових досліджень (Lärarytbildningens policy för språkutveckling, 2010) формування професійної готовності майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції здійснюється з урахуванням трьох аспектів: *пізнавальний* (пов'язаний із знаннями та вміннями в галузі комунікації, соціолінгвістики); *рефлексивний* (пов'язаний із вміннями адекватного відображення умов у тій чи іншій ситуації освіти, з уявленням про власні можливості, із ставленням між зовнішніми умовами та внутрішніми можливостями); *стимулюючий* (пов'язаний з особливостями здійснюваної дії, рішення чи поведінки у конкретній педагогічній ситуації).

Основний потенціал освітніх технологій спрямований на розвиток складових педагогічного спілкування: стиль поведінки та стиль викладання вчителя, які сприяють/не сприяють розвитку комунікативних умінь здобувачів освіти; взаємовплив емоційних станів та комунікативних стилів освітніх суб'єктів; засвоєння вміння боротьби зі стресовими/непередбаченими ситуаціями; спостереження за комунікативними стилями, що формують позитивні міжособистісні стосунки в освітньому просторі; значущість формування індивідуального стилю поведінки; доречність уподобаних проксематичних і міміко-жестових моделей тощо.

Рефлексія як невід'ємна ключова особливість професійної педагогічної діяльності удосконалюється шляхом самопізнання (особистісного та професійного), самокритичного судження (про якості, знання, стереотипи) концепції, що визначає спрямованість на постійний саморозвиток в особистісному та професійному контексті. Вмотивований наданою йому довірою самостійно оцінювати учнів, студент може використовувати різні комунікативні стратегії, наприклад, продемонструвати на основі текстових недоліків можливості редагування текстів, на основі аналізу мовленнєвих помилок однокурсників схарактеризувати проблемні ситуації комунікації, візуалізувати тип соціальної комунікації, що поєднує об'єктивність, толерантність, етичність, людяність, що покладено в основі особистісно орієнтованої парадигми педагогічної освіти.

Проблему застосування методик та технологій у педагогічній підготовці вчителів шведської мови як рідної в університетах Швеції нами розглянуто на основі аналізу освітніх програм університетів (Університет м. Гетеборг, Університет м. Стокгольм, Університет м. Упсала, Університет м. Лунд, Університет м. Крістіанстад та ін.) й аналізу наукових праць шведських дослідників, К. Андерссон (C. Andersson), Б. Фурухагена, Я. Холмен та Я. Сенттіб (B. Furuahaga, J. Holmén, J. Säänttib).

Нами виявлено, що педагогічна підготовка вчителів шведської мови як рідної в університетах Швеції здійснюється з використанням традиційних та інноваційних методів навчання.

У Швеції, як і в більшості розвинених країн, у результаті взаємодії наукових досліджень та інновацій в освітній практиці спродуковано спектр інноваційних форм і методів, які використовуються з урахуванням модернізаційних процесів у сфері педагогічної освіти. У процесі дослідження було виявлено такі групи технологій і методів навчання з відповідними критеріями.

1. Методи, що передбачають обов'язкове ІКТ. В основі цих моделей — педагогізація новітніх досягнень у сфері ІКТ: змішане навчання; модель перевернутого уроку; «ігрофікація»; віртуальне навчання.

2. Методи і технології, однією з основних характеристик яких є міждисциплінарність: Content and language integrated learning (CLIL), інтегроване оволодіння мовою та змістом навчання; модель симуляцій; навчання із взаємною інтеграцією навчання з навколишнього середовища та будь-якого іншого предмета; інноваційні середовища навчання.

3. Методи і технології, спрямовані на формування критичного мислення.

4. Методи і технології, спрямовані переважно на виховання children are people (CAP), підтримку «непомітних» дітей, розвиток їхньої самостійності, на підвищення рівня самооцінки учнів через корпоративне навчання (Roggenkamp, URL), а також методи колаборативного навчання, які формують не просто ситуацію спільного виконання завдання, а сприяють створенню особливого освітнього середовища, в якому здійснюються обмін знаннями та стимулювання співпраці з метою постійного саморозвитку, підвищення кваліфікації. Серед методів колаборативного навчання — ігрові (імітаційні, операційні, виконання ролей, «Діловий театр», психодрама, соціодрама і ін.); креативні; етнопедагогічні тренінги, коучинг; інформаційні (комп'ютерні, мультимедіа, дистанційні) та ін.

Звернемо увагу на **технологію формування критичного мислення**.

Базовий алгоритм технології критичного мислення включає три послідовні фази роботи з навчальним матеріалом:

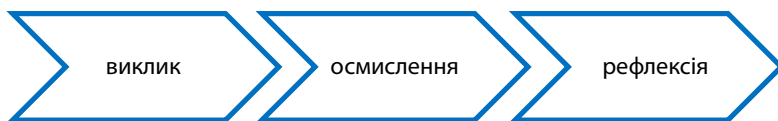


Рис. 2.2. Послідовні фази діяльності з навчальним матеріалом у процесі розвитку критичного мислення

Джерело: розроблено автором.

Етап виклику — це створення мотивації до отримання знань, актуалізація власного досвіду, забезпечення проекції на ту інформацію і на той процес, які будуть пропонуватися на наступних етапах роботи. На цьому етапі важлими є створення умов для вільного вираження думки, увага до кожного з висловлювань, поєднання індивідуальної і групової роботи.

Ч. Темпл, К. Мередіт і Дж. Стіл визначили функції стадії виклику: мотиваційна (спонукання до роботи з новою інформацією, стимулювання інтересу до постановки і способам реалізації мети); інформаційна (виклик на «поверхні» наявних знань з теми); комунікаційна (безконфліктний обмін думками) (Temple, &Steele &Meredith, 1997).

Етап осмислення передбачає контакт з новою інформацією, занурення в контекст. Основним завданням цього етапу є контроль за сприйняттям і процесом вивчення нового матеріалу самими студентами. Завдання викладача — стимулювати їх до постановки нових питань, пошуку відповідей через контекст тієї інформації, з якою вони працюють. Викладачеві необхідно виділяти достатньо часу для реалізації смислової стадії, оскільки на цій стадії здобувачі освіти тренують когнітивні процеси сприйняття, розуміння, переробки лінгвістичного матеріалу і його відтворення.

Етап рефлексії — це осмислення й інтерпретація власних дій, що мають творчий характер, сприяючи інтеграції особистісного досвіду здобувача освіти. Передбачається визначення власних освітніх здобутків кожним студентом і результатів навчальної діяльності викладачем.

Додатковою перевагою технології критичного мислення через читання та письмо є широке застосування графічних органайзерів (схем, графіків, кластерів, таблиць, проблемно-орієнтовних графів) — засобів зображення відповідності понять, явищ, предметів, відносин (Бьюзен & Бьюзен, 2003; Кроуфорд, Саул, Метьюз, Макінстер, 2006).

Інноваційний підхід у розвитку лінгводидактичних і педагогічних компетентностей демонструє *освітня технологія «Дорожня карта»*, що візуалізує індивідуальну та диференційовану траєкторію розвитку професійної компетентності педагога, наочний сценарій його професійного зростання. Це своєрідна цілеспрямована змодельована освітня програма, яка забезпечує педагогу позицію суб'єкта вибору, розробку та реалізацію особистої програми розвитку професійної компетентності на основі науково-методичного супроводу його професійного розвитку (AcadeMedias Färdplan, 2023, URL). Компоненти «Дорожньої карти» включають: «простір А» — «стан-зараз», тобто початковий пункт; «простір Б» — «стан-мета» — кінцевий пункт; оптимальний для цього педагога маршрут. Визначення «поля Б» залежить від багатьох факторів, що включають також можливості педагога і всю сукупність зовнішніх обставин, але, в першу чергу, координати «поля Б» залежать від актуального стану, тобто від «поля А». Визначення актуального рівня сформованості професійної компетентності педагога здійснюється за допомогою анкети всебічного аналізу професійної діяльності педагога на основі спеціально визначених критеріїв. На основі проведеної діагностики виявляються прогалини у професійній компетентності педагога, які стануть проміжними точками на маршруті з «поля А» в «поле Б». Крива, яка вийшла в результаті, і буде індивідуальною траєкторією розвитку професійної компетентності педагога.

Алгоритм проектування «Дорожньої карти» індивідуальної освітньої траєкторії педагога:

1. Діагностика професійних проблем педагога.
2. Складання на основі даних індивідуальної освітньої траєкторії.
3. Реалізація траєкторії.
4. Рефлексивний аналіз ефективності індивідуальної освітньої території.

«Дорожня карта» моделює суто індивідуальну траєкторію, що відповідає вимогам конкретного педагога в конкретній освітній організації в конкретних тимчасових та інших умовах; проектує багатоваріантну траєкторію, вибір напрямів у якому залежить безпосередньо від вчителя; визначає роль адміністрації освітньої організації при складанні та виконанні педагогом «Дорожньої карти» зміщується з контролюючої функції на стимулюючу та консультативну.

Серед ризиків складання «Дорожньої карти» педагогом можна відзначити формальний підхід, недостатню систему стимулювання прагнення до підви-

щення професійної компетентності та завищену самооцінку (модель «Я і так все знаю/умію»). Таким чином, «Дорожня карта» відповідає на запитання «Як дістати з поля А в поле Б?», а на питання «Навіщо?» повинен відповісти сам педагог, перш ніж почне її складати. Перевагами цієї технології є індивідуальний підхід та багатоваріативність (Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad nivå, 2019).

Сутність **кейс-методу** полягає в тому, що студентам пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не лише певну практичну проблему, а й актуалізує комплекс знань, який необхідно опанувати під час вирішення цієї проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. Пропоновані студентами рішення можуть бути оцінені за рівнем ефективності, за ступенем ризику, за обґрунтованістю, за витратами ресурсів, але при цьому різні рішення будуть правильними, відповідними завданням. Таким чином, навчальний матеріал подається студентам у вигляді ситуацій (кейсів), а знання набуваються в результаті активної та творчої роботи: самостійного визначення мети, збору необхідної інформації, її аналізу з різних точок зору, висунування гіпотези, попередніх висновків, загальних висновків, самоконтролю процесу здобуття знань та його результатів (Nohri Nitin, 2021).

Перевага кейс-методу полягає у наступному: використання принципів проблемного навчання групи в єдиному освітньому середовищі, розвиток навичок роботи в команді, удосконалення комунікативних навичок, розвиток навичок аналізу та критичного мислення, поєднання теорії та практики, демонстрація різних позицій та точок зору, подання прикладів прийнятих рішень та їх наслідків, формування навичок оцінки альтернативних варіантів в умовах невизначеності (Товканець, 2011, с. 149). Змістовним ядром педагогічного кейсу є завдання-ситуація. Ситуація — це відповідна реальності сукупність взаємопов'язаних чинників і явищ, роздумів і надій персонажів, що характеризує певний період чи подію, що потребує вирішення шляхом аналізу та прийняття рішення. В освітній практиці використовують різноманітні види ситуацій: стандартна, критична, екстремальна. За характером висвітлення, подачі матеріалу можуть бути використані *ситуації-проблеми* (мета навчання майбутніх учителів — знайти вирішення ситуації або зробити висновок про неможливість її вирішити); *ситуації-оцінки* (мета навчання майбутніх учителів — здійснити критичний аналіз прийнятих рішень, дати вмотивований висновок щодо представленої ситуації та її вирішення), *ситуації-ілюстрації* (представляє ситуацію та пояснює причини її виникнення, описує процедуру її вирішення, мета діяльності студентів — оцінити ситуацію загалом, провести аналіз її вирішення, сформулювати питання, висловити згоду-незгоду); *ситуація-вправи* (застосування вже прийнятих раніше рішень, у зв'язку з чим ситуація має тренувальний характер, слугує ілюстрацією до певної теми, мета діяльності майбутніх учителів — проаналізувати певні ситуації та знайдені рішення, використовуючи при цьому набуті теоретичні знання).

Нами схарактеризовано варіанти алгоритму діяльності при застосуванні кейс-методу. Так, С. Квантайо, П. Андраде, Ф. Алмейда (Quintão, Andrad, &

Almeida, 2021; Товканець, 2011) рекомендує застосовувати цей метод у п'ять етапів (ознайомлення з ситуацією, виокремлення основних проблем, факторів та персоналій, які можуть реально впливати на ситуацію; пропозиція концепцій чи тем для «мозкового штурму»; аналіз наслідків прийняття певного рішення; рішення кейсу-пропозиції одного або декількох варіантів (Quintão, Andrade, & Almeida, (2021)).

С. Марк-Герберт (Mark-Gerbert, 2013) виокремлює шість етапів: застосування кейсу викладачем, індивідуальна самостійна робота здобувачів освіти із кейсом; аналіз практичної ситуації у підгрупі (мікрогрупі); попереднє обговорення ситуації в аудиторії; міжгрупова дискусія; підведення підсумків (Mark-Gerbert, 2013). Детальніше варіативність алгоритму дій щодо використання методу кейсу подано у Додатку Б 3.

Одним із найскладніших моментів під час аналізу конкретних ситуацій є оцінювання діяльності майбутніх учителів. Оцінювання передбачає кілька складових: окрім оцінки безпосередньо розв'язання проблемної ситуації, викладеної в кейсі, необхідно оцінювати і процес знаходження рішення кожним з учасників групи, а також презентацію ідей. Критеріями оцінки рішення кейсу є співвідношення рішення з актуальними потребами, соціально-економічною ситуацією тощо; нестандартність запропонованого рішення (оригінальність підходу, новаторство, креативність); чітка організованість запропонованого рішення; застосовність рішення на практиці; глибина опрацювання проблеми (обґрунтованість розв'язання, наявність альтернативних варіантів, прогнозування можливих проблем, комплексність розв'язання). Ситуативне ж навчання навчає пошуку та застосування знань в умовах динамічної ситуації, розвиваючи гнучкість, критичність та діалектичність мислення майбутнього педагога.

Метод буктрейлеру, що застосовується у педагогічній підготовці майбутнього вчителя рідної мови, дослідники визначають як «інструмент книжкової реклами», «особливий тип візуальної інтерпретації художнього (як класичного, так і сучасного) тексту засобами мультимедіа з метою привернення читачької уваги» (Baize, 2019). Під час використання в освітньому процесі такого методу організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, як буктрейлер, педагог не лише розширює читачький кругозір аудиторії, а й підвищує рівень якості читання, допомагає досягнути сенс художнього твору, вступати в діалог з автором. Вчені підкреслюють, що буктрейлер є ефективним методичним засобом підвищення інтересу учнів до читання за умови, якщо враховувати інформаційну, комунікативну, естетичну та культурно-просвітницьку функції мультимедійного продукту, при цьому не перетворюючи «візуальне перетворення» на «текстове» (Baize, 2019).

Створення книжкових трейлерів є інструментом для набуття та розвитку базових компетенцій, розвитку творчих здібностей та мультимодальної грамотності учнів. Основна увага приділяється використанню трейлерів до книг як засіб формування навичок читання, можливості навчити школярів отримувати задоволення від літературного читання (Baize, 2019, p. 627). Зарубіжними дослідниками також визначається актуальність книги-трейлера як цифрового

інструменту, що сприяє розвитку читання та набуття літературної компетентності майбутніми вчителями, зокрема створення трейлерів до книг стимулює вивчення ними класичної літератури. Цифрова розповідь у зарубіжній науковій літературі є педагогічно цінним засобом розвитку читацької культури школярів та майбутніх учителів. Переваги буктрейлерів полягають у їх стислості, яскравості та інформативності, можливості формувати дослідницькі навички учнів, виявити та розвивати їхні творчі здібності, вчити критично сприймати та самостійно продукувати інформацію, відкривати нові горизонти просування книг в інформаційному просторі (Baize, 2019, p. 630). Буктрейлер характеризується факторами як сучасний та цікавий спосіб привернення уваги сучасних школярів до читання, яким має володіти учитель майбутніх учителів.

Буктрейлер (англ. «booktrailer» — аудіовізуальний) — це відеоролик тривалістю, як правило, 2–5 хвилин, що розповідає у довільній художній формі про книгу, візуалізуючи її зміст, з метою популяризації чи просування. Різноманітність буктрейлерів (як у мультимедійному втіленні, і за концепцією викладу змісту твори) обумовлює необхідність їх систематизації.

Для ефективного впливу на глядача буктрейлер повинен відповідати кільком вимогам: реалізовувати чотири основні функції (інформаційну, психологічну, естетичну та культурно-просвітницьку); використовувати всі можливості візуальної мови, представляючи перевагу образу перед словом; враховувати інтереси цільової групи; виконуватись у креативній формі; не утримувати спойлерів — передчасно розкритих важливих відомостей про сюжет книги, які можуть кардинально змінити враження про твір, знищити інтригу; не перевищувати хронометраж.

В освітньому процесі доцільно застосовувати певну послідовність створення буктрейлерів, при цьому враховувати, що розробка мультимедійного продукту є «мультимедійною технологією» (Baize, 2019, p. 629) з обов'язковим оперттям на аналіз та інтерпретацію художнього твору. Пропонуємо алгоритм створення буктрейлера (рис. 2.3.).

Існує декілька класифікацій буктрейлерів: залежно від поставленої мети: бібліотечні та видавничі (Кучерук, 2011); за формою виконання: повноцінний відеоролик та слайд-шоу (Туркот, 2011); за змістом: *розповідні* — є основою сюжету твору; їх завдання — подібно до анотації, через музику та ілюстрації, ознайомити читача з основами сюжету, зберігаючи елементи недовомовленості та таємничості, щоб після перегляду ролика потенційний читач мав бажання дізнатися, з чого історія починається і чим закінчується; *атмосферні* — передають основний настрій книги та очікувані читацькі емоції. *концептуальні* — транслюють ключові ідеї та загальну смислову спрямованість тексту. Засновані на рекламі незвичайної ідеї твору, на світогляді автора та цікавих ідей, які він хоче донести до читача, на змістовному навантаженні книги (Avery, 2021); за способом візуального втілення тексту: ігрові (міні-фільм за книгою); неігрові (набір слайдів із цитатами, ілюстраціями, книжковими розворотами, тематичними малюнками, фотографіями); анімаційні (мультфільм за книгою) (Avery, 2021); за формою: ролик з акторською грою, комп'ютерна графіка, мультиплікація, колаж.



Рис. 2.3. Алгоритм створення буктрейлера

Джерело: Систематизовано автором.

Робота над створенням буктрейлерів спрямовує майбутніх учителів рідної мови на глибоке й осмислене прочитання літературних творів, ретельне дослідження біографії письменника та історичного часу створення художнього тексту. Під час візуалізації книги необхідно точно розуміти, які почуття мають герої твору і які почуття необхідно викликати у глядачів як майбутніх потенційних читачів. Головне завдання вчителя у застосуванні буктрейлера в навчанні — створення ситуації успіху, можливості для самовираження і самореалізації учнів за допомогою читання літературного твору та самостійного створення творчого продукту, що може зробити лише ґрунтовно підготовлена людина.

Педагогічний потенціал буктрейлерів полягає у сприянні розвитку критичного мислення, пізнавальних та дослідницьких здібностей здобувачів освіти, навичок застосування різних комп'ютерних програм і засобів. Створення буктрейлерів дозволяє розвивати критичне мислення, пізнавальні та дослідницькі здібності, навички, розвиває творчі здібності, формує потребу в осмисленні прочитаних літературних творів, навичок роботи в колективі. Перегляд буктрейлерів підвищує інтерес до читання загалом, вчить критично сприймати інформацію (Головченко, 2020, с. 44).

В останні роки в науково-педагогічних дослідженнях активно вивчається технологія застосування в навчанні візуальних нотаток *скетчноутинг* — «листок скетчу, що є сукупністю ключових понять, як намальованих, так і записаних, зображення їх характеристик, зв'язків та особисте ставлення до повідомлення, що висловлюється (питання, спостереження, коментарі)» (Völlinger, Spörer, Lubbe & Brunstein, 2018).

У графічному форматі майбутній учитель рідної мови, використовуючи прийом «пакувального кодування», представляє «стисле» зображення тексту оповідання. Оволодіваючи технологією створення скетчноутингу, майбутній учитель опановує ще один актуальний для сучасного школяра прийом аналізу художнього твору, який «включає» та активізує уяву, пізнавальні та творчі здібності, зорову пам'ять, що набуває особливої значущості як цифрова компетенція сучасної особистості, формуючи все нові потреби людини, яка прагне до саморозвитку та самореалізації (Völlinger, Spörer, Lubbe & Brunstein, 2018, p. 734).

Візуальні елементи (компоненти малюнку, дизайн сторінок, поля), що створюють майбутні вчителі рідної мови, стали способом передачі художнього змісту твору чи творчості письменника. Подібні завдання мають творчий характер, орієнтовані на літературну ерудицію, мовне чуття, культурний кругозір учнів. Такий підхід у роботі з мовно-літературно орієнтованими школярами перекоонує, що у сучасному інформаційному просторі превалює візуальна інформація; нові інформаційно-комунікаційні технології (мультимедіа, мобільні програми, хмарні сервіси, крос-медіа) принципово змінюють формати презентації, трансляції та використання навчальної інформації, миттєво захоплюють увагу цільової аудиторії завдяки мобільності, універсальності, інтерактивності. Текст як смислова одиниця піддається дигіталізації, тому цифрова компетентність майбутнього вчителя рідної мови стає найважливішим чинником якісного нав-

чання. Тому пошук, застосування візуальних прийомів у навчанні майбутніх учителів рідної мови є значущим практичним завданням педагогічної підготовки в університетах Швеції.

Ефективним методом педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції є **метод екранізації літературних творів**. Проблема організації діалогу кіномистецтва та літератури у процесі навчання майбутніх вчителів рідної мови з метою мотивації учнів до читання та підвищення їх читацьких інтересів передбачає реалізацію основних умов: необхідно розробляти та систематично включати в освітній процес форми, шляхи та засоби екранізації художніх творів, що підвищують освітній рівень учнів та сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх педагогів; на основі робочої програми профільних дисциплін та календарно-тематичного плану практичних занять доцільно добирати художні твори, що дозволяють використовувати екранізацію як засіб інтерпретації тексту та підвищення читацького інтересу здобувачів освіти; методи та прийоми вивчення творів кіномистецтва повинні бути педагогічно обґрунтовані відповідно до психофізіологічних, психолого-педагогічних та соціально-психологічних особливостей учнів, з урахуванням особливостей їхнього естетичного розвитку та обізнаності у галузі екранних мистецтв.

Організація роботи майбутніх учителів рідної мови із застосування методу екранізації літературних творів передбачає такі етапи:

Етап 1. Попередній: знайомство із засобами кінематографічної виразності, підготовка до перегляду.

Етап 2. Обговорення: обмін враженнями; створення проблемної ситуації, що мотивує звернення здобувачів освіти до літературного джерела; порівняльний аналіз кінофільму та художнього тексту.

Етап 3. Реалізація власного творчого бачення.

Етап 4. Рефлексія.

На попередньому етапі роботи важливо познайомити учнів із засобами кінематографічної виразності, особливостями жанру кінематографії, пояснити значення режисерського завдання, відмінність між режисерською та операторською роботою, грою акторів, значущість музичного оформлення, звернути увагу на костюми, декорації, розповісти про історичний період. Під час вивчення кінотвору певного режисера слід ознайомити майбутніх учителів рідної мови із його фільмографією, надати рекомендації до перегляду інших фільмів режисера. Після перегляду екранізації важливо відразу обмінятися першими враженнями, зіставити кінематографічний і літературний варіанти тексту.

На наступному етапі практичного заняття доцільними є такі види діяльності майбутніх учителів рідної мови, як написання рецензії; розробка кіносценарію; створення власного фільму; складання фільмографії твору; зіставлення літературного персонажа з кінематографічним героєм; створення трейлера; зіставлення різних екранізацій тексту, що вивчається; створення афіші до фільму; розробка режисерської експлікації; зіставлення художнього твору з його екранізацією та ін.

Розглянемо окремі з них. Наприклад, складання фільмографії, яка є сукупністю фільмів, знятих режисером, продюсером або за участю певного артиста. Виокремлюємо кілька видів фільмографій (Нагрибельна, 2011): анотована (коли представляють роботу якого-небудь актора чи фільму); за жанрами; тематична (про кохання, про честь, про війну, про справедливість тощо); персональна (режисерська/операторська/акторська робота); хронологічна (якщо за художнім твором фільм знятий багаторазово, у різні роки).

Завданнями для майбутніх учителів рідної мови може бути скласти невелику фільмографію екранізації художнього тексту; внести у файл імена режисерів, виконавців головних ролей, рік створення фільму; знайти в Інтернеті кадри з фільмів і розмістити їх у довіднику; прокоментувати фільми, які вдалося знайти і подивитися; обґрунтувати, хто з артистів найбільш вдало зіграв роль.

Створення рецензії передбачає написання офіційного письмового відгуку, що містить аналіз та оцінку будь-якого наукового твору, твори мистецтва. Це жанр кінокритики, що містить не так емоційну оцінку, як аналітичну інформацію». У рецензії майбутні учителі рідної мови мають охарактеризувати сценарій; режисуру; акторську гру; операторську роботу; музичний супровід; візуальний ряд (декорації, костюми, ефекти) фільму.

Важливим етапом застосування методу екранізації літературних творів є розробка кіносценарію літературного твору, за яким ставиться фільм. Основним аспектом у кіносценарії, як і будь-якому іншому літературному творі, є основна думка, ідея. Кіносценарій включає кілька складових частин: обов'язкові дві: ремарка — опис (пейзажу, обстановки, поведінки дійових осіб тощо. п.); монолог, діалог чи окремі репліки дійових осіб. Створення сценарію до екранізації тісно пов'язане з такими методичними прийомами аналізу тексту, як: виразне читання, інсценований виступ, переказ, усне словесне малювання, зіставлення літературного твору з творами інших видів художньої творчості, робота над планом художнього твору або його фрагментом. Читання за ролями дозволяє учням наблизитися до звукової інтерпретації уявного фрагмента кінофільму і уявити, як слова діалогу чи полілогу будуть вимовлені акторами. Читання за ролями уможливорює візуалізувати, як «впишеться» в кіносценарій звуковий ряд фрагмента, його зоровий ряд, тому що в ремарках сценариста не тільки містяться вказівки, як була вимовлена та чи інша репліка, а й зазначається, в якій мовній і соціальній ситуації, знаходився той чи інший герой літературного твору.

Розробка кіносценарію можлива групою учнів із опертям на ключові питання: які особливості твору неможливо передати засобами кіно та чому; які герої залишаться у фільмі, а для яких ролей не знайдеться місця, якими образами доведеться пожертвувати; які герої стануть головними в екранізації, які є другорядними; які епізоди обов'язково слід включити до сценарію, а від яких треба відмовитися; яка сцена буде кульмінаційною, головною, ключовою в екранізації; в яких епізодах буде потрібно музика, а де вона заважатиме; яких відомих акторів можна запросити на головні ролі у фільмі.

Завданнями для вчителів рідної мови може бути, користуючись питаннями як алгоритмом, скласти: стислий план сценарію, що повинен обов'язково включати: список головних і другорядних ролей; список епізодів, які увійдуть до фільму, визначення їх місця та завдання у побудові сюжету (зав'язка, хибна кульмінація, кульмінація, розв'язка); короткий опис ключового, кульмінаційного епізоду; епізоди, в яких обов'язково знадобиться музичний супровід. Іншим завданням може стати створення режисерської експлікації — письмового документа, в якому режисер у вільній формі описує своє художнє та організаційне бачення фільму.

Студентам варто дотримуватися певного плану режисерської експлікації: ідейно-тематична спрямованість фільму; головний та додаткові конфлікти, що посилюють інтригу; персонажі та трактування образів-характерів; характеристика доби; історія створення твору; характеристика місця та часу подій, показаних у фільмі; короткий переказ/конспект фабули чи сюжету твору; характеристика основних героїв; стильова та жанрова характеристика фільму; пропонувані обставини; подійний ряд усієї п'єси (початкова, головна, фінальна події); головна подія кожної частини; основний конфлікт фільму; актуальність фільму; ідея; надзавдання; режисерське рішення (задум); ідеальний розподіл ролей; аудиторія; макет; музичне оформлення (композитор, музичний напрямок, настрій; шуми); світлове рішення.

У педагогічній підготовці майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції застосовуються **дослідницькі методи**. Дослідницька діяльність розглядається як форма організації освітнього процесу, як процес спільної творчої діяльності студента та викладача, як діяльність, спрямована на здобуття нового знання та формування науково-пошукового досвіду. Дослідницький досвід розглядається як сукупність практично засвоєних знань, умінь, навичок та способів діяльності, отриманих у процесі педагогічної підготовки, що надалі забезпечують суб'єктне ставлення до виконуваної діяльності, врахування своїх можливостей у ході виконання подальшого дослідницького пошуку, сприяють формуванню дослідницької компетенції.

Під час організації дослідницької діяльності основними завданнями викладачів в університетах Швеції є: актуалізація дослідницької потреби студента; розвиток здібностей до оволодіння методами пізнання, що дають змогу самостійно здобувати знання, творчо їх використовувати на основі відомих чи новостворених способів та засобів діяльності.

На основі аналізу наукових досліджень можемо зробити узагальнення, що зміст дослідницької діяльності вчителів рідної мови у процесі педагогічної підготовки включає: вивчення науково-педагогічної літератури та іншої спеціальної інформації, досягнень вітчизняної та зарубіжної науки та освіти у відповідній галузі знань; аналіз, систематизацію та використання інформації з актуальних проблем науки та освіти; розробку сучасних педагогічних технологій з урахуванням особливостей освітнього процесу, завдань виховання, навчання та розвитку особистості; проведення експериментів щодо використання нових форм

навчальної та виховної діяльності, аналіз результатів; участь у проведенні наукових досліджень чи виконанні проєктних розробок тощо.

Увага викладачів університетів спрямовується на розвиток компетентностей майбутніх учителів рідної мови у сфері дослідницької діяльності, що визначені професійним стандартом педагогічної освіти (рис. 2.4).

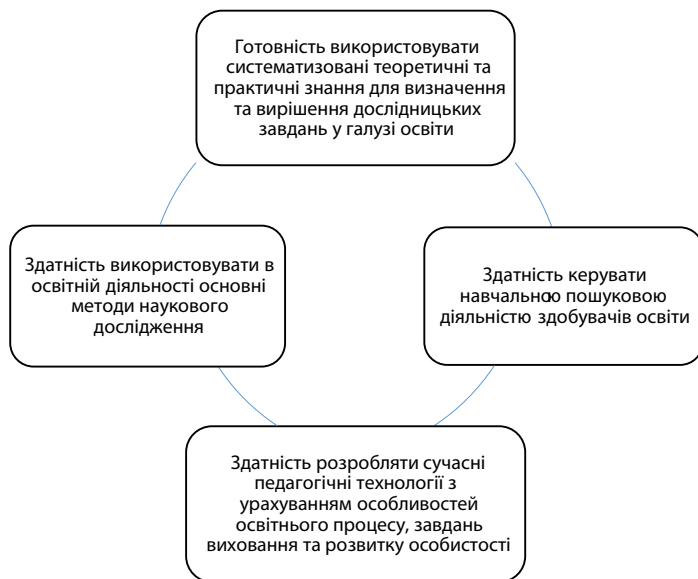


Рис. 2.4. Компетентності, які забезпечують дослідницьку діяльність.

Джерело: розроблено автором.

Означені компетентності включають вміння дослідницької діяльності здобувачів освіти: уміння формулювати проблему дослідження (аналізувати актуальну ситуацію, виділяючи причинно-наслідкові зв'язки), визначати стратегію дослідницької діяльності (визначати об'єкт та предмет дослідження, висувати гіпотезу, ставити мету, завдання, застосовувати адекватні методи дослідження); планувати тимчасовий ресурс, використовувати матеріально-технічні, інформаційні та ін. у формі наукового тексту результати дослідження, уміння швидко освоювати нові методики та обладнання у дослідженнях; вміння розмірковувати по суті певної інформації, критично оцінювати її переваги; вміння правильно організувати свою працю; знати методiku розумової праці, уміння наочно представляти результати дослідження. Реалізація дослідницького навчання спрямована на вирішення багатьох проблем та завдань сучасної освіти: розвиток творчого потенціалу учнів, навчальної мотивації та професійно-особистісного зростання (Додаток Б).

У процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови характерним є **наукове консультування з підготовки дипломної роботи** досвідченими викладачами, практикуючими вчителями. У процесі дослідження шкільні вчителі як консультанти допомагають набували професійних компетентностей, вивчаючи реальну практичну діяльність навчання та виховання за допомогою різних діагностичних методик. По суті, здобувачі освіти як майбутні педагоги мають можливість долучитися до інноваційних перетворень у школі, спроєктувати можливості для власного професійного й особистісного становлення. В результаті дослідницької діяльності майбутній педагог набуває не лише компетентності в галузі педагогічного та лінгвістичного дослідження, а й універсальні професійні компетенції: здатність удосконалювати та розвивати свій інтелектуальний та культурний рівень; здатність до самостійного освоєння нових методів дослідження, зміни наукового профілю своєї професійної діяльності; здатність формувати ресурсно-інформаційні бази на вирішення професійних завдань; здатність самостійно набувати за допомогою інформаційних технологій та використовувати у практичній діяльності нові знання та вміння, у тому числі, у нових галузях знань, безпосередньо не пов'язаних зі сферою діяльності; здатність аналізувати результати наукових досліджень та застосовувати їх при вирішенні конкретних освітніх та дослідницьких завдань; готовність використати індивідуальні креативні здібності для оригінального вирішення дослідницьких завдань; готовність самостійно здійснювати наукове дослідження із застосуванням сучасних методів науки.

Метод фокус-груп є одним із методів моніторингу якості освіти, педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови, що використовується для вивчення думок, знань, рівня усвідомленості студентами матеріалів конкретної теми (Glitz, 1997; Winlow Simm, Marvell & Schaaf, 2012; Lagerstam, 2017). Фокус-групу зазвичай формують шість-десять осіб, в якій модератор курує групове обговорення та допомагає учасникам знайти відповідь на низку відкритих питань. Фокус-група позиціонується як один із якісних методів соціально-психологічних досліджень та метод навчання соціально-групової комунікації.

Використовуючи фокус-групу з навчальними цілями, за досить короткий час студентам можна продемонструвати низку дослідницьких методик, принципів, методів та прийомів наукової роботи. Виходячи з накопиченого практичного досвіду, кількісний склад фокус-групи, що рекомендується, — 8–12 осіб, іноді ці рамки можуть бути розширені до 6–20 осіб. Групи формують з урахуванням прийнятих критеріїв відбору — соціально-демографічних, статусних, освітніх та інших характеристик, пов'язаних із завданнями дослідження. Іноді формування групи передбачає збирання інформації на випадковій вибірці, потенційним респондентам пропонується коротка анкета, що дозволяє отримати фонову інформацію. Під час підготовки сесії фокус-групи (зазвичай, з урахуванням певної сукупності фокус-груп) становлять перелік питань для учасників, розробляють методiku опитування, обробки результатів, отримання приватних і загальних висновків, і навіть групові процедури. Сесія включає вступне слово ведучого, фонові питання, основні питання, додаткові питання, завершення дискусії. Рекомендується 2–3 фо-

нових, 5–6 основних та 2–3 додаткових питання, всього не більше 10–12 питань. У вступі наголошують на економічній та/або соціальній значущості дослідження, в якому візьмуть участь респонденти (це підвищує серйозність ставлення до проблеми); необхідність уваги до власних думок і почуттів стосовно обговорюваного питання; акцент на цінності кожної думки. Фонові питання задають на початку роботи для створення невимушеної обстановки, що сприятиме подальшій дискусії. Далі переходять від загальних до основних питань. Обговорення групи починається з відкритих питань, які дають широкий спектр думок. Дискусію завершують закриті питання, щоб уточнити інформацію щодо конкретних проблем. Іноді бувають необхідні і додаткові питання (Lagerstam, 2017).

У практиці шведських університетів сесія фокус-групи як одна із форм групової роботи може бути спрямована на вирішення кількох завдань і досягнення сукупності взаємозалежних цілей, зокрема навчання учасників групи міждисциплінарним дослідницьким умінням та навичкам, підвищення рівня самооцінки та особистісної мотивації учасників, підвищення групової мотивації учасників групи, згуртування групи, формування та розвиток «образу групи», групових норм тощо. Детальніше це продемонстровано в таблиці «Завдання сесії фокус-групи у ЗВО».

Завдання сесії фокус-групи у ЗВО

Група завдань фокус групи	Найменування завдань фокус групи	Сутність завдання фокус-групи
Термінальні	Дослідницькі	Отримання статистичних даних про думки членів малої групи з того чи іншого питання, як правило, на пілотній стадії проекту
	Акмеологічні	Особистісне зростання, розвиток особистості учасників групи
Інструментальні	Навчальні	Навчання учасників групи комунікативним вмінням та навичкам
		Навчання учасників групи міждисциплінарним дослідницьким умінням та навичкам
	Гедоністичні, мотиваційні	Отримання задоволення від спілкування з окремими учасниками-партнерами, групою в цілому та провідним, розвага, приємне проведення часу в сприятливій цьому атмосфері групи
		Отримання задоволення від процесу роботи та її результатів
		Підвищення рівня самооцінки та особистісної мотивації учасників
		Підвищення групової мотивації учасників групи, згуртування групи, формування та розвиток «образу групи», групових норм

Залежно від характеристик, параметрів групи співвідношення, відносна вагомість цих цілей змінюється, змінюється і рівень досягнення цілей, задоволення потреб учасників групи. У Швеції безпосереднє отримання задоволення як одне з найважливіших завдань процесу навчання та системи освіти відкрито декларується на всіх рівнях — від дитячого садка до підготовки наукових кадрів.

Важливість методу фокус-групи для педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови полягає в тому, що діалог у фокус-групі будується на запитаннях, які ставить модератор. Кожен учасник відповідає на ці питання. Питання сформульовані таким чином, щоб включати обмін досвідом чи обговорення стосунків, а не роздуми на заявлену тему. Ефект групової дискусії полягає в тому, що її учасники чують відповіді один одного. Учасники також можуть коригувати власні відповіді під впливом того, що вони чули від інших. Ця динаміка у сприйнятті учасників пов'язана з переосмислення власної позиції шляхом фокусування запитань або розширення проблематики теми. Тому діалог у фокус-групі є, по суті, полілогом. Діапазон озвучених відповідей — простір для дослідження власної позиції і ставлення та при необхідності їх коригування. Модератор опосередковано керує цим процесом, ставлячи запитання та відзначаючи динаміку для поглиблення особистого досвіду та емоції учасників.

Нині професійні стандарти орієнтують викладачів на трансформацію змісту та форми освітнього процесу. Це призводить до того, що для викладача і студента оновлення своїх ресурсів, знань та досвіду через освіту стає необхідною опцією. Освіта в університетах привносить багато освітніх практик багато в чому з урахуванням технологізації освітнього процесу. Основою освіти є вже не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення та застосування необхідних компетенцій для майбутньої педагогічної діяльності. Для викладача стає важливим завдання формування у майбутніх учителів рідної мови предметних та мета-предметних компетенцій, формування мотивації до створення свого навчального продукту, підготовки до екстраполяції знань та навичок у педагогічній діяльності:

**Схема впливу параметрів фокус-групи на ефективність
вирішення нею поставлених завдань**

Ранг параметра за екпертною оцінкою	Найменування параметра групи	Вплив параметра групи на ефективність рішення завдань	
		термінальних: дослідних та акмеологічних	інструментальних: комунікативних та гедоністичних
1.	Широта постановки завдання	Вище для більш вузьких та спеціалізованих завдань	Вище для ширших і загальних завдань

2.	Кількісний склад (розмір) групи	Зі збільшенням групи її цінність як дослідницького інструменту зростає, а як засоби особистісного зростання — часто знижується	Зі збільшенням групи зростають можливості комунікації за рахунок створення різних комунікативних схем
3.	Рівень інтелекту, ерудиції, рефлексії	Підвищує ефективність дослідження та особистісного зростання	Впливає мало
4.	Статевий склад групи	З урівнюванням кількості чоловіків та жінок у групі підвищується її цінність як інструменту дослідження та як засоби особистісного зростання, проте можлива і робота одностатевих груп з враховування їх специфіку	З урівнюванням кількості чоловіків та жінок у групі різко підвищується одержуване задоволення, задоволеність спілкуванням, рівень позитивних емоцій, мотивація до роботи
5.	Діапазони віку учасників расового та національного складу групи	З розширенням цих діапазонів дослідні можливості групи та можливості особистого зростання суттєво збільшуються	З розширенням цих діапазонів рішення комунікативних та гедоністичних завдань ускладнюється
6.	Спектр професійної спрямованості учасників групи	З розширенням цього спектру темп розв'язання задач сповільнюється, а ефективність рішення підвищується	З розширенням цього спектру ефективність рішення комунікативних та гедоністичних завдань підвищується
7.	Темп роботи, нав'язуваний, задається керівником	З підвищенням темпу роботи обсяг отриманих даних зростає, а можливості рефлексії та самоусвідомлення — знижуються	З підвищенням темпу роботи групи задоволення від розв'язання задачі зростає, а задоволення від спілкування знижується. Робота фокус-групи практично ніколи не доводить учасників до граничної втоми
8.	Середній вік учасників	Для дослідницьких цілей є оптимальний, для акмеологічних — будь-який	Впливає мало

Однією із продуктивних освітніх технологій є **метод проєктів** як форма освітньої роботи, при якій майбутні учителі рідної мови набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються. Тому викладач розширює свої функціональні межі: він стає координатором, тво-

рцем освітньої (дорожньої) карти для студента, а сам студент є розробником власної освітньої траєкторії у засвоєнні навчального матеріалу.

Залишається актуальним розуміння методу проекту Дж. Дьюї, який виділяв стимулювання інтересу учнів до певних проблем, що передбачає володіння певною сукупністю знань і через проектну діяльність вирішувати ці проблеми, практично застосовувати отримані знання (Дж. Дьюї).

Теоретичною основою методу стає «прагматична педагогіка» з базовими положеннями: істинним та цінним є в навчанні тільки те, що дає практичний результат; знання, що формуються в онтогенезі, повторюють шлях людства у пізнанні навколишнього світу (від часткового до загального, індуктивним методом); засвоєння знань — це стихійний, некерований процес; учень може засвоювати інформацію лише завдяки потребі у знаннях, будучи активним суб'єктом свого навчання (Савченко, 2013).

Сучасне розуміння методу проектів представляється як сукупність навчально-пізнавальних прийомів та дій, які дозволяють учням вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій та передбачають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Цільовою установкою проектного навчання є набуття навичок педагогічної діяльності/компетенцій, а не просте накопичення, збагачення знань. Відправною точкою є визначення сфери можливих професійних інтересів та переваг учня, які враховуються при побудові освітнього маршруту, формулюванні теми, виборі форми проекту (демонстрація презентації, відеоролика, пакета документів, тобто продукту, виконаного з урахуванням інформаційних технологій); ілюстративне зіставлення компонентів педагогічної діяльності, звіт з практики, ділова гра, реклама професії, спеціальності.

Змінюються функції викладача та студента: викладач стає консультантом-координатором (виявляється уникнення домінування інформуючої та контролюючої функції викладача); студентам надається значна самостійність у виборі шляхів засвоєння навчального матеріалу. Освітній процес із застосуванням методу проектів вибудовується не в суворій логіці змісту дисципліни за навчальною програмою (можливе випередження в наявних знаннях та залучення практичних варіантів вирішення питання), а в логіці діяльності, що має особистісний сенс для учнів, що підвищує їхню мотивацію.

Кожному студенту надається можливість вільно обирати тему, тривалість, форму проекту. Вибір передбачає відповідальність студента за свою діяльність та її результат. Проектна діяльність має бути практично значущою, мати практичний результат. Тому було передбачено окреслення проблемних аспектів: необхідність уникнути перетворення проекту на реферат, не допустити переоцінки результату проекту та недооцінки ходу роботи над ним, самого процесу розвитку інтелектуальних та особистісних характеристик майбутніх учителів.

Студентам за результатами виконання проекту пропонується виконати такі завдання: аргументувати власний вибір теми; розробити провідні та поточні/проміжні цілі та завдання навчального проекту; сформулювати та визначити їх

етапність; визначити можливі шляхи та засоби вирішення питань; підібрати аргументи, аргументи та статистику до теми проєкту; діяти самостійно; працювати на основі аналізу вихідного та шуканого фактів; коригувати діяльність з урахуванням проміжних результатів; спрогнозувати результат і захистити його.

Нами з'ясовано, що у педагогічній підготовці вчителя рідної мови в університетах Швеції типологізація застосовуваних проєктів досить різноманітна: навчально-освітні, практико орієнтовані, інтернет-проєкти, дослідні, творчі; моно-проєкт — окремий проєкт у межах однієї навчальної дисципліни; комплексний проєкт — проєкт з урахуванням інтеграції знань різних дисциплін; особистісний, парний, груповий; короткостроковий 10–30 днів, довгостроковий — кілька місяців, років.

Навчальне завдання у формі проєкту дозволяє майбутньому вчителю виявити свої знання та здобути новий досвід з урахуванням професійних уподобань і здібностей. Щоб успішно виконати проєкт, студент повинен бути здатним до випереджувального мислення, вміти думати та діяти, особливо в умовах невизначеності. Адже виконати проєкт швидко — не завжди означає різнобічно та науково обґрунтовано. Немає обмежень для майбутнього вчителя під час виконання проєкту в індивідуальному темпі (графік подання проєктів визначається заздалегідь); навпаки, рівний старт створює рівні можливості для виконання. З метою стимулювання дослідницької, творчої діяльності корисно давати студентам недостатньо аргументовані ідеї. Такі ідеї здатні студенти мають розвинути і змодельовувати самостійно у межах освітніх проєктів з педагогічного фаху.

Прикладними темами для проєктів у процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції є: «Прийоми саморегуляції педагога-початківця», «Морально-психологічні «бар'єри» спілкування», «Професійно-етичний кодекс педагога», «Звіт про екологічне виховання старших школярів», «Причини протистояння педагога та учнів», «Прийоми перебудови хибних переконань», проєкт «Реклама спеціальності» тощо. Вміння організувати проєктну діяльність є показником кваліфікованості педагога, його готовності до продукування інновацій та імплементації їх у педагогічній роботі. Майбутні учителі можуть самостійно обрати спрямованість проєкту: навчально-освітній, практико-орієнтований, творчий, дослідницький тощо.

Змістовними параметрами оцінки ефективності методу проєктів є: формулювання питань, на які потрібно відповісти, структурування змістовної частини проєкту, самостійність виконання проєкту (індивідуальна чи групова), інтегрованість знань, поточні та підсумкові результати діяльності здобувачів освіти. Під час застосування методу проєкту у майбутніх учителів рідної мови формуються такі професійно важливі якості, як: уміння виокремлювати в темі важливі положення від найпростіших, розподіляти увагу на всіх етапах роботи, виявляти емоційно-вольову наполегливість, навички ділового спілкування, розвивати довготривалу та оперативну пам'ять, уміння вести ділове обговорення питань, адекватно ставитись до критики, бути акуратними у роботі з документацією, що свідчить про розвиток компетенцій та підготовку до майбутньої професії.

У процесі дослідження проблеми педагогічної підготовки вчителя шведської мови як рідної варто акцентувати увагу на специфічних лінгводидактичних методах навчання. На основі вивчення досвіду методики навчання шведської мови в університетах Швеції нами виявлено низку лінгводидактичних методів:

1. *Метод герменевтичної експертизи дитячої поведінки.* Студенту пропонується уривок з художнього твору, який розкриває ситуацію непродуктивного (призводить до негативних наслідків) або бездіяльного спілкування педагога та дитини (учня). З цього тексту штучно виключено перспективу розуміння ситуації та внутрішні переживання дитини. На основі фактологічного матеріалу студент намагається виявити приховані причини неадекватних, на думку педагога, реакцій учня, які пояснюються особливостями дитячого сприйняття. Далі студент знайомиться з повним варіантом тексту, збагаченим перспективою бачення ситуації очима дитини, і порівнює свої припущення зі справжніми джерелами неадекватних реакцій дитини, які пояснює сам персонаж. На підставі такого порівняння студент робить висновки про специфіку дитячого сприйняття та світорозуміння, про які він раніше не здогадувався, та проєктує з урахуванням виявленої специфіки модель більш продуктивної мовної взаємодії дорослого та дитини у відповідній ситуації. На завершальному етапі роботи з текстом усі пропозиції щодо можливих варіантів педагогічної взаємодії співвідносяться з базовими психолого-педагогічними поняттями.

2. *Метод покровових кейсів* передбачає знайомство студента з певною послідовністю подій або дій педагога та учня для того, щоб на певному етапі студент зміг спрогнозувати найбільш бажану з позиції педагогіки дію педагога або спрогнозувати ефект впливу прийнятого рішення на подальшу поведінку учня. Під час читання уривка з художнього твору студент зіставляє свій прогноз з оригіналом та робить висновки про причинно-наслідкові зв'язки різних аспектів освітнього процесу та враховує їх при подальшому виборі чи прогнозі.

Робота з художньою літературою на педагогічну тематику у межах використання покровових кейсів забезпечує можливість розвитку таких професійних умінь вчителів: *бачити педагогічну проблему в реальній ситуації, і визначати причини та форми прояву певної поведінки; застосовувати теоретичні знання та об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації, адекватно реагувати на них на основі аналізу поведінки певного літературного героя.*

3. *Метод зворотної концептуалізації* передбачає здійснення текстового аналізу уривків з художніх творів чи записів педагогічних спостережень, у яких на конкретних прикладах розкривається залежність ефективності виховання та навчання від педагогічної майстерності, культури вчителя, від індивідуального життєвого досвіду самого учня. Перед студентом ставиться завдання виявити причинно-наслідкові зв'язки в подіях, що описуються, і їх концептуалізувати: співвіднести з наявними в педагогічній науці теоретичними положеннями, закономірностями, принципами, умовами та методами організації освітнього процесу та у разі потреби скоригувати останні, внести авторські доповнення. Для методу зворотної концептуалізації можуть використовуватись уривки з худож-

ніх творів: це можуть бути фрагменти творів, що описують як помилки педагога, так і випадки поведінкових змін учнів.

4. *Метод емпатійного занурення* в перспективи чужого світобачення може використовуватися майбутніми учителями рідної мови з метою зміни ставлення дитини до ситуації, що склалася. Як показує практика, впертість дитини та небажання йти на компроміс у більшості випадків викликане не розвиненим у нього егоїзмом, а нерозумінням ступеня душевних страждань іншої людини та їх причин. Уривки з художніх творів, особливо написаних на основі біографій чи автобіографій, підтверджують ефективний вплив на особистість дитини відкритого їй світу дорослого, чинників душевної рівноваги, про які дитина і не підозрювала. Якісні зміни дитини у ставленні до явищ, що раніше її подразнювали, відбувається у разі успішного занурення в перспективи дорослого світобачення.

Ефективність володіння педагогом методом емпатичного занурення дитини у світ дорослого залежить від цього, наскільки сам вчитель опанував цей метод сам і наскільки він уміє перекласти свої переживання і алгоритм розуміння реальності на мову дитини. Удосконалення умінь майбутнього вчителя, що дозволяють спроектувати його діяльність з емпатичного занурення майбутнього учня у світ дорослого, успішно відбувається у процесі вивчення подібної практики на основі літературної спадщини, аналізу уривків художньої літератури щодо розуміння особистості дитини та мотивів її вчинку.

5. *Творча лабораторія в умовах мультикультурного середовища*. Діалог у мультикультурному середовищі стає домінуючим інструментом аналізу тексту, що передбачає зіставлення творів шведських та іншомовних авторів. Тому доцільно звернутися до досвіду організації діалогу культур за допомогою завдань на зіставлення ліричних текстів шведських та інших національних авторів у школах Швеції. Усвідомлене та доцільне застосування зіставлення іншомовних текстів забезпечує ефективність і результативність вивчення шкільного історико-літературного курсу в осмисленні його різноманітних зв'язків, задовольняє потребу учнів у пізнанні національної картини світу носіїв різних мов та культур, національної специфіки мислення. Для організації діалогу культур на національному поетичному матеріалі логічним є вичленування художнього концепту як елементу художньої філософії, що відображає особливості авторського мислення, що передає «розум, дух, ідею автора». Концепт дозволяє реконструювати творчу лабораторію митця, змодельовати картину світу автора як представника тієї чи іншої мови та культури. Занурюючи у практику дослідження ліричного твору крізь призму концепту як інструменту аналізу тексту, вчитель передбачає такі види роботи майбутнього вчителя рідної мови: 1) етимологічний аналіз слова-концепту; 2) аналіз словотвірного гнізда; 3) інтерпретація творів автора; 4) зіставлення досліджуваного тексту із творами інших авторів; 5) узагальнення, виділення основних смислів концепту; 6) виконання творчого завдання — створення нових текстів, нових смислів

6. *Метод комплексного аналізу тексту*. Комплексний аналіз тексту — це надзвичайно корисний метод роботи, під час використання якого застосовують-

ся функціональний і системний підхід до вивчення мови, виявляються міжпредметні зв'язки. Робота з текстом розвиває у майбутніх учителів рідної мови мовне чуття, сприяє подоланню граматичних, стилістичних та мовних помилок, значно поглиблює стилістико-семантичне сприйняття творів художньої літератури. Підвищення рівня мовної та мовленнєвої компетентності забезпечується шляхом інтерпретації, орієнтованої на двосторонню природу тексту — як продукту та процесу мовлення; здобуття знань про категоріальні ознаки тексту, види, одиниці тексту, способи членування тексту та розгортання тематичних речень, про способи діяльності, що формують вміння прогнозувати, відбирати мовні засоби, адекватні змісту, оцінювати комунікативні якості тексту, удосконалювати його.

Комплексний аналіз тексту як технологічний прийом дозволяє виявляти взаємодію одиниць мови різних рівнів тексту як єдиного цілого. Процесуально-педагогічний аспект комплексного аналізу тексту складають мовні дії, операції, що визначають комунікативну мету та прагматичний ефект тексту, членування тексту на одиниці мови. Формуючий аспект виявляється у зорієнтованості комплексного аналізу тексту на систему ієрархічно організованих цілей навчання: усвідомлення комунікативних якостей мови, єдності змісту і мовної форми тексту тощо.

Аналіз тексту починається із завдань, пов'язаних з мовленнєвим розвитком учнів: виразне читання, визначення теми та ідеї, типу та стилю мовлення; потім формулюються питання, пов'язані з професією і спрямовані на розуміння змісту тексту. Комплексний аналіз тексту можна використовувати на будь-якому етапі навчального заняття: актуалізація чи мотивація знань, формування умінь та навичок на основі застосування отриманих знань, рефлексія тощо. Викладач має можливість протягом заняття змінювати форми роботи: групова, індивідуальна, робота у парах, у підгрупах. Комплексний аналіз тексту може проводитися як в усній, так і письмовій формах, під час аудиторних заняттях, у процесі самостійної роботи.

Найбільш результативними є такі методи організації роботи з текстом: лінгвостилістичний аналіз тексту; інтелектуально-лінгвістичні вправи; «самодиктанти», різні види диктантів; творчі міркування; редагування тексту; робота з текстами-мініатюрами; комунікативні та ігрові ситуації.

Заняття з лінгвостилістичного аналізу тексту допомагають осмислити ідею та сюжет твору, виявити мистецькі засоби, використані автором для досягнення своєї мети, звернути увагу на особливості мови конкретного письменника.

Лінгвістичний аналіз тексту — це вид мовного аналізу, метою якого є «виявлення системи мовних засобів, за допомогою яких передається ідейно-тематичний та естетичний зміст літературно-художнього твору», а також «виявлення залежності відбору мовних засобів від прогнозованого автором ефекту мовного впливу» (Karatsiori, 2016). Завдання лінгвістичного аналізу текстів — допомогти осмислити ідею та сюжет твору; показати мистецькі засоби, використані задля досягнення своєї мети; звернути увагу до особливості мови. За підсумками зразкових текстів можна проводити самодиктанти.

Прийоми роботи з текстами-мініатюрами, порівняння двох текстів — це ефективний метод, що дозволяє прослідкувати шлях від сприйняття тексту, поняття тексту (через його аналіз) до створення власного висловлювання, цілісного тексту, що важливо у розвиток пам'яті, уваги, мислення. Цей досвід корисний для майбутніх учителів рідної мови, адже вони вчаться працювати з текстом, готувати учнів до випускного підсумкового твору у межах підсумкової атестації, влаштовувати конкурси на кращу розповідь про щось або про когось із записом тексту.

7. *Дидактичні ігри*. Розвитку творчих здібностей майбутніх учителів рідної мови сприяють дидактичні ігри у процесі педагогічної підготовки, наприклад: 1. «Диктор». Прочитайте текст орфоепічно правильно. 2. «Редактор». виправте мовні помилки у тексті. 3. «Перекладач». Заміни іншомовне слово.

Тексти оточують сучасну людину на кожному кроці: реклама, доповідь на зборах, стаття в газеті чи інтернеті, SMS-повідомлення, заява про прийняття на роботу, шкільний твір тощо. Уміння розуміти та створювати текст формується насамперед на уроках мови та літератури. Тож у методиці викладання шведської мови активно впроваджується у шкільній практиці текстоорієнтований підхід, згідно з яким «текст є одиницею навчання, одиницею змісту навчання, одиницею контролю» (Lindvall, Helenius & Wiberg, 2018).

Мета роботи з текстом під час занять з лінгвістичних, літературознавчих дисциплін — формування розуміння закономірностей побудови, ознайомлення зі стилістичними, фонетичними, морфологічними, синтаксичними і орфографічними ресурсами мови. Ці цілі досягаються у процесі використання таких видів діяльності: знаходження меж речень у тексті; рубрикація тексту на абзаци; відновлення деформованого тексту; збирання тексту із фрагментів; визначення теми, головної думки, ідеї; формулювання заголовку; дописування кінцівки тексту; створення текстів різних стилів, різних типів мовлення.

8. *Інсерти*. Створення інсерту, синквейнів до тексту дозволяє майбутнім учителям рідної мови осмислити всю отриману інформацію, здобувати нові знання, сформувати власне ставлення до матеріалу, що вивчається.

Вивчення нової теми, як правило, базується на вже наявних у майбутніх учителів знань. У зв'язку з цим замість традиційних питань, що дозволяють виявити, що вони пам'ятають з певної теми, пропонується прийом «інсерт». Під час самостійного ознайомлення з теоретичним матеріалом, зазвичай параграфом підручника, майбутніх педагогів роблять полях позначки: «V» — знаю; «+» — нове для мене; «>» — думав інакше; «?» — не зрозумів, чи є питання. Потім результати роботи обговорюються всіма учасниками заняття. Дуже важливо, щоб майбутні педагоги ставили питання, помічаючи прогалини у власних знаннях.

9. *Синквейн*. «Синквейн» — вірш з п'яти рядків, що будується за правилами.

1. У першому рядку тема називається одним словом (зазвичай іменником).

2. Другий рядок — це опис теми двома словами (двома прикметниками).

3. Третій рядок — це опис дії у межах цієї теми трьома словами.

4. Четвертий рядок — це фраза із чотирьох слів, що показує ставлення до теми.

5. Останній рядок — це синонім із одного слова (або словосполучення), який повторює суть теми. Прийоми роботи з текстом під час закріплення вивченого матеріалу.

10. «Ромашка Блума». Достатньо популярний методичний прийом представляє систему питань, заснованих на створеній відомим американським психологом і педагогом Бенджаміном Блумом таксономії навчальних цілей за рівнями пізнавальної діяльності (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка).

«Ромашка Блума» складається з шести «пелюсток» — шести типів питань: прості, відповідаючи на які потрібно назвати якісь факти, згадати та відтворити певну інформацію (Прислівник — це...); уточнюючі, метою яких є надання людині можливостей для зворотного зв'язку щодо того, що вона щойно сказала (Прислівник — це самостійна частина мови?); інтерпретаційні (що пояснюють), спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків (Чому прислівники не мають форми майбутнього часу?); творчі, що містять частку *б*, елементи умовності, припущення, прогнозу (Як ви вважаєте, чи можливе наше спілкування без вживання дієприкметників?); оцінні, спрямовані на виявлення критеріїв оцінки тих чи інших подій, явищ, фактів (Чому потрібно знати норми вживання дієприкметників у мові?); практичні, що дозволяють встановити взаємозв'язок між теорією та практикою (Чи зустрічалися ви з неправильним написанням дієприкметників у телевізійних рекламах?).

Прийом «Ромашка Блума» ефективний як під час роботи з теорією (індивідуально або в парах для взаємоперевірки), так і під час перевірки самостійної роботи з текстом (найчастіше з текстами про лінгвістів).

11. «Логічні ланцюжки». Перевірити засвоєння будь-якої інформації, логічність її розташування допомагає прийом «логічні ланцюжки». Під час підготовки до викладу твору можна запропонувати учням план майбутнього тексту, пункти якого навмисно змінюються місцями, та був просимо перевірити правильність викладу інформації. Така робота не тільки дозволяє ще раз повторити основні відомості, а й навчає дітей бути послідовними.

12. Прийом «кола по воді». Записуємо назву мовного явища по вертикалі та підбираємо відповідно до завдання синтаксичні одиниці з художнього твору, що обговорюється на уроках літератури.

Майбутнім педагогам необхідно пропонувати завдання, спрямовані на те, щоб вони ґрунтовно осмислили зміст тексту, побачили, що саме в тексті проявляється жива сутність слова, зрозуміли, що спілкування з текстом демонструє, як у мові все взаємодіє, все взаємопов'язане. Текст — це «мова в дії», так що у процесі системної роботи з різними текстами майбутні вчителі рідної мови розвивають своє мовлення, поглиблюють знання про мову, про літературу, про культуру, а потім екстраполюють цей досвід в освітній практиці школи.

SMART-технології, використання ІКТ. Під час використання інтерактивних методів із застосування ІКТ-технологій навчання шведські педагоги надають пріоритет неімітаційним технологіям. Як інтерактивні методи виділимо наступні:

- *організація роботи в малих групах у системі Moodle з використанням ресурсу «Форум».* Цей ресурс дуже зручний для роботи в малих групах, для обговорення якихось дискусійних питань або створення творчих робіт, що реалізуються групою, наприклад синквейну («східного вірша»). Тут можна використовувати метод «мозкового штурму», метод асоціації, що дозволяє генерувати різні ідеї. Дуже важливим є те, що кінцевий творчий продукт можуть бачити всі учасники, обговорювати та оцінювати його;
- *створення творчої групи з певної теми в системі Moodle з використанням ресурсу «Вікі» або індивідуально, або шляхом групової роботи.* Цей вид роботи на відміну від ресурсу «Форум» підходить для створення інноваційного проєкту, наприклад, статті, презентації та ін. Також за допомогою цього ресурсу можна аналізувати конкретні ситуації за методом кейс-стадії та вирішувати їх у групі. Кожен учасник може робити свій внесок у творчий процес, який фіксується як «письмова» частина певного етапу роботи;
- *організація творчої роботи (презентації, твори, доповіді тощо) з певної теми в системі Moodle з використанням ресурсу «Семинар» та подальшою оцінкою однокласниками.* Цей вид ресурсу дозволяє індивідуально створювати якусь роботу, а потім за допомогою створених учителем (викладачем) критеріїв оцінки робіт, подивитися та взяти участь у обговоренні робіт свої колег, опрацювати в ролі вчителя чи експерта з певної теми, проблеми;
- *створення переліку понять з певної теми з використанням ресурсу «Глосарій».* Цей вид ресурсу дуже зручний для систематизації знань з певної теми чи розділу. Означений метод можна використовувати як підготовчу роботу до різних контрольних заходів. Крім фіксації та перевірки теоретичних знань з певної теми, цей вид завдань дозволяє розвинути або оцінити наявність деяких логічних навичок в учнів щодо створення визначень, з підбору слів (термінів) за певними групами, їх класифікації;
- *за допомогою ресурсу «Лекція» створюється інтерактивна лекція, де подається теоретичний мінімум з певної теми, необхідний для засвоєння знань учнями.* Цей теоретичний мінімум можна розбивати на змістові блоки чи розділи, фіксуючи найбільш значущі моменти за темою. Наприкінці кожного розділу або тематичного розділу можна застосовувати завдання у тестовій формі із закритою або відкритою формою відповіді з подальшим оцінюванням. Схарактеризований ресурс можна використовувати як формат завдання для контролю знань, і як тренувальне завдання. Таким чином, використання інтерактивних технологій на уроках шведської мови не тільки сприяє цікавому, захоплюючому проведенню уроку, а й розширює соціальні та комунікативні навички учнів.

Мета використання ІКТ в педагогічній підготовці вчителя шведської мови як рідної в університетах Швеції полягає у тому, щоб: навчити вирішувати проблеми у професійній діяльності, зокрема визначати цілі пізнавальної діяльності, вибирати необхідні джерела інформації, знаходити оптимальні способи досягнення поставленої мети, оцінювати отримані результати, організовувати свою діяльність, співпрацювати з іншими людьми; навчити орієнтуватися у ключових проблемах сучасного життя — політичних, міжкультурних тощо; вирішувати аналітичні проблеми; навчити орієнтуватися у світі духовних цінностей, що продукують різні культури; навчити вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей; навчити вирішувати проблеми, спільні для різних видів професійної та іншої діяльності (комунікативні, пошуку та аналізу інформації, застосування рішень, організації спільної діяльності тощо).

Застосування ІКТ у педагогічній освіті Швеції спрямоване на створення програм чи модулів, що орієнтовані на підготовку модераторів, тьюторів, фасилітаторів, а також програми, що передбачають підготовку вчителів до професійної педагогічної взаємодії за допомогою мережі Інтернет, які могли б показати вчителю також можливості самоосвіти, співтворчості в мережевих педагогічних спільнотах, а також програми сучасних моделей електронного навчання, що розвиваються (мобільне навчання, адаптивне навчання і т.д.).

Зміст програм педагогічної підготовки проєктується з урахуванням закономірностей формування ІКТ-компетентності, для чого характерним є використання таких стратегій вирішення завдань: вміння визначити проблему (проблемний підхід); визначення інформаційних потреб; процедура збору інформації; вміння працювати із джерелами інформації; вміння синтезувати інформацію, одержувану з різних джерел; творчий підхід до вирішення завдань; критичність мислення.

Для формування необхідних умінь та навичок доцільно використовувати такі прийоми мислення як: бачення проблеми; формулювання гіпотез; антиципація; виділення головного; аналіз, оцінка, інтерпретація та фіксація ідей; гнучкість у підходах; використання евристики; розуміння складних відносин; використання загальних моделей; перенесення способів вирішення нові ситуації.

Відзначимо, що у процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови необхідно добирати зміст та методи навчання, що сприяють формуванню таких якостей особистості, як: незалежність; дисциплінованість; систематичність; внутрішня мотивація; рефлексія; гнучкість; ініціативність.

Форми і методи педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови мають враховувати такі дидактичні вимоги, як: врахування реального контексту; реалістичність завдань; уникнення рутинних завдань; постійний контроль; логічне членування матеріалу; інтеграція знань, умінь та навичок; творча роль вчителя; колективізм; дух інновації (ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership, 2010).

Аналіз освітньої практики підготовки майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції дозволив з'ясувати, що у процесі структурування змісту нав-

чання, доборі форм і методів підготовки враховується досвід освітнього процесу шкіл, практика викладання фахових дисциплін у закладах освіти, зокрема у лінгвістичних класах. Розвиток професійних компетентностей учителя ґрунтується на розумінні сучасних соціально-економічних, культурно-освітніх змін у школах. Відповідно в умовах університетів потрібно створювати можливості для навчання та розвитку, застосовувати методи рефлексивних оцінок, бесід за результатами виконання певних завдань (Sjöberg, & Ingeman, 2020.)

Комплекс методів і освітніх технологій в університетах Швеції дозволяє отримати високий результат, пов'язаний із розвитком у майбутніх учителів умінь роботи з інформацією — осмислювати/оцінювати вже написане/озвучене ними самими крізь призми об'єктивності, адекватності, релевантності, щирості, перспективності, корисності. Майбутній педагог, вмотивований умовами конкретної педагогічної ситуації, виходить за межі поширеної пасивної позиції та набуває ролі дієвого педагога, який проявляється розумову ініціативу, педагогічну творчість.

Освітні технології і методи педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції є результативними як у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, так і в процесі формування важливих соціально значущих особистісних якостей (емоційна стриманість, толерантна критичність, удосконалена самокритичність, мотивуюча виборність, промовиста, красномовна аргументованість, діяльність у команді, результативна саморефлексивність тощо). Освітні технології і методи є гнучкими та відкритими для різних методичних рішень, акцентують увагу на мотивованій мовній поведінці та педагогічній комунікації, що ґрунтується на багатогранній взаємодії між освітніми суб'єктами і свідчить про особистісно орієнтований підхід у педагогічній підготовці вчителів рідної мови.

Застосування методів і освітніх технологій відкривають потенційні можливості для обговорення педагогічних проблем, коли відповідальність покладається не лише на викладача, а стає привілеєм майбутніх учителів рідної мови та здійснюється як активний спільний взаємообмін думок у ході соціальної взаємодії під час педагогічного комунікативного континууму. Схарактеризовані освітні технології і методи педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови сприяють розвитку комунікативної компетентності, удосконаленню їх комунікативної культури, тому що професійне спілкування призначене не лише для обміну навчальною інформацією, а й для співвідношення комунікативних моделей, аксіологічних парадигм, емоційної індивідуальності.

Таким чином, запропоновані освітні практики педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції сприяють перетворенню комунікативних та професійних знань в дієві інструменти вирішення професійних практичних завдань, забезпечують професійний розвиток майбутніх учителів, спрямовують на самоосвіту, самоствердження у професії.

2.3. Удосконалення професійних компетентностей вчителів рідної мови у Швеції в умовах неформальної освіти

Розвиток неперервної освіти є одним із ключових завдань у здійсненні освітньої політики. Відповідно до визначення Спеціалізованої установи ООН з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) неперервна освіта або освіта впродовж усього життя характеризує освітню діяльність людей будь-якого віку, що здійснюється у будь-якому контексті (у сім'ї, школі, місцевій спільноті, на робочому місці), що відповідає широкому колу освітніх потреб і включає різні типи освіти (формальна, неформальна, інформальна) (UNESCO. Lifelong learning Institute for Lifelong Learning Technical Note. URL).

На сучасному етапі розвитку суспільства більшої актуальності набуває неформальна та інформальна освіта: неформальна освіта (non-formal learning) здійснюється за допомогою запланованих дій (з точки зору цілей та часу навчання); воно може охоплювати програми з розвитку професійних навичок, грамотності серед дорослих та базової освіти для тих, хто достроково вибув зі школи» (early school leavers); інформальне навчання (informal learning) відбувається у повсякденній діяльності, пов'язаній з роботою, сім'єю чи дозволяям. Інформальне навчання не організоване і не є структурованим з погляду цілей, часу та є незапланованим здобувачем освіти.

Прикладами результатів навчання, отриманих у ході інформального навчання, є навички, що набуваються впродовж життєвого та професійного досвіду, навички управління проектами або навички володіння ІКТ, знання іноземних мов та навички міжкультурного спілкування, отримані під час перебування в іншій країні, навички, набуті внаслідок волонтерства на культурних заходах, участі у спортивних заходах, роботи з молоддю та домашніх занять (наприклад, догляду за дитиною).

Тому неформальну освіту трактують як освітній процес, не обмежений спеціальною навчальною діяльністю в аудиторіях (Jarvis, 2002, р. 30); як навчальну діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи спланованою (Colley, Hodkins, Malcom, 2003); як навчальну діяльність, що зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до оволодіння необхідними знаннями чи вміннями, відбувається за межами програм освітніх закладів (Livingstone, 2001); як форму пізнання, що відбувається протягом щоденної діяльності під час роботи, відпочинку або спілкування; як правило, не підтверджується сертифікатом (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality — Brussels: Commission of the European Communities, 2001); як форму пізнавальної діяльності, спрямовану на вирішення конкретних проблем особи; не має організованої підтримки; може бути неусвідомленою (Federighi, 1999).

Перевагами навчання за цією формою визначають:

1. Самостійне регулювання навчання учасником неформального освітнього проекту (початок та закінчення свого навчання) (Benson, 2011).

2. Відсутність вікових обмежень (за однією проблемною темою можуть взаємодіяти і молоді спеціалісти та педагоги зі стажем).

3. Не висуваються вимоги до вхідних базових компетентностей особистості (для участі у неформальному освітньому проєкті не потрібні вступні випробування) (Jarvis, 2002).

4. Спрямування на удосконалення практичного досвіду (курси, тренінги, навчальні семінари, різноманітні ігри, творчі групи з виконання спільного проєкту та ін.) (Livingstone, 2001).

5. Актуалізація особистого досвіду та поширення рефлексивних освітніх практик (Авшенюк, 2015).

6. Активізація соціального партнерства як усередині кластера (взаємообмін досвідом, наприклад, шкіл із загальних проблемних питань теорії чи практики навчання, виховання та ін.), так і створюючи нові ділові зв'язки (взаємодія з міськими бібліотеками, музеями, театрами, установами додаткової освіти та ін.).

7. Результат неформальної освіти — професійне вдосконалення, ефективність якого визначається готовністю вчителя до перманентної самоосвіти.

Неформальна/інформальна освіта в Швеції в контексті підготовки вчителя шведської мови розглядається як можливість розвитку професійно лінгводидактичних, педагогічних та культуроспрямованих компетентностей, забезпечує позитивну динаміку індивідуального розвитку, удосконалення педагогічної майстерності, культурного рівня професійно-педагогічної діяльності вчителя.

Аналіз зарубіжних і українських досліджень засвідчує, що неформальна/інформальна освіта пропонує педагогам, учасникам освітніх проєктів, різні методи та технології спільної продуктивної діяльності з удосконалення професійних умінь (тренінги, ділові, імітаційні ігри, проєкти та кейс-технології та ін.), створює умови для рефлексії (синхронної), (ситуативної, ретроспективної, перспективної) (Вигранка, 2019; Ходацька, 2022). У процесі взаємодії опора на особистий професійний досвід та ситуативна рефлексія допомагають вчителю спрогнозувати свої компетентні переваги у вирішенні певних методичних проблем; ретроспективна рефлексія сприяє самооцінці новонабутих професійних умінь, а перспективна рефлексія дозволить вчителю побачити сферу застосування цих професійно важливих умінь у безпосередній практичній діяльності. Таким чином, неформальна освіта дозволяє сконцентрувати увагу вчителя на собі, на своїх успіхах та професійному зростанні як особистісно значущих цінностях.

Неформальна освіта, пропонуючи варіативні освітні проєкти (конкурси, конференції, семінари, вебінари, тренінги, майстер-класи, коучинг, ігрові технології та ін), уможливорює розвиток суб'єктної позиції вчителя, оскільки вчитель сам виявляє ініціативу у своєму виборі і є відповідальним як за загальний результат свого професійного розвитку, і що найважливіше — за динаміку всієї системи професійно важливих умінь, що підлягали вдосконаленню. У зв'язку з цим неформальна освіта виступає як майданчик для самовизначення вчителя у своєму професійному розвитку, закріплюючи суб'єктивізацію основною умовою участі у неформальних освітніх проєктах (Вовк, Султанова, Філіпчук, Соломаха, Грищенко, 2020).

Неформальна освіта, яка становить зовнішню детермінанту професійного вдосконалення, є фактором захисту від викликів соціальної обумовленості. Принципи соціальної обумовленості визначає розвиток особистості як засіб зміцнення життєвих сил перед викликами соціальної дійсності. Визначаючи пріоритет особистості у розвитку, тобто не соціум впливає на потреби, здібності особистості, а сама особистість використовує свої внутрішні сили, щоб оптимізувати своє ставлення до соціуму, щоб мінімізувати невідповідність йому.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що актуальними проблемами удосконалення професійних компетентностей вчителів шведської мови у процесі неформальної освіти у Швеції є: удосконалення комунікативних компетентностей міжособистісного спілкування та міжособистісної взаємодії, міжнародні молодіжні обміни у межах академічної мобільності, обмін досвідом діяльності молодіжних організацій; розширення змісту громадянської освіти та набуття навичок суспільно-громадської діяльності (навчання лідерству, створення асоціацій та освітніх груп); розвиток навичок працювати в умовах дозвілєвої сфери та позашкільної освіти; використання засобів сучасних інформаційних технологій; взаємодія в мультикультурному середовищі; розвиток навичок комерційної діяльності.

На основі аналізу наукових досліджень українських і європейських дослідників можна систематизувати типи постачальників освітніх послуг у неформальній освіті: заклади освіти дорослих (Угорщина, Чехія); професійні об'єднання вчителів (Іспанія, Італія), професійні асоціації вчителів і викладачів, незалежних консультаційних груп (Швеція, Велика Британія); університетів, педагогічних інститутів (Франція, Німеччина, Швеція), центри підвищення кваліфікації, професійних об'єднань вчителів (Велика Британія, Ірландія, Польща, Угорщина, Італія, Іспанія, Швеція), різні форм неформальної освіти, що розширює можливості для професійного розвитку (тренінги (Австрія, Швеція), навчальні майстерні (Польща), навчальні поїздки країнами Європи (Німеччина), північноєвропейськими, скандинавським (Фінляндія, Швеція), участь у міжнародних освітніх програмах та проєктах (Словенія, Угорщина, Швеція), навчальні курси і програми з педагогіки (Іспанія), взаємообмін учителями між школами, міжнародний взаємообмін (Велика Британія, Швеція) (Дяченко, Марусинець, Пазюра, Постригач, Пилинський, 2016, с. 242–244).

На основі аналізу зарубіжних праць С. Байлі (Bailly, 2011; Benson, Phil (red.) & Reinders, Hayo (red.), 2011, р. 119–131) нами виявлено, що вчителі шведської мови у Швеції мають можливість професійного розвитку в умовах неформальної освіти, з-поміж яких виокремлюються такі форми: предметно-практичні лабораторії та «полігони» як передумова вирішення конкретних проєктних, дослідницьких та творчих завдань; соціально-освітні проєкти (Gilliland, 2015) як можливість самореалізації в умовах професійної, соціальної, культурної проби та демонстрації досягнень; соціальні тренінги (Benson, Reinders, 2011) як інструмент дослідження життєвих стратегій за допомогою моделювання проблемних ситуацій та освоєння способів ефективної дії у них; реальні й віртуальні тренажери як роз-

виваючі та формуючі простори, спрямовані на ознайомлення з різноманітним форм людського життя та діяльності (інтерактивні музеї, віртуальні та реальні соціальні проби, віртуальні дослідницькі лабораторії та ін.); мережеві спільноти та шкільні соціальні мережі (Bailly, 2011) як умова вирішення практичних завдань, зокрема педагогічного забезпечення рівної доступності освіти, а також організації соціокультурної комунікації у позаурочній діяльності учнів; волонтерські організації як форма, що забезпечує первинне включення школярів та молодих людей до актуальної соціальної проблематики, формування спільнот за інтересами, заснованих на почутті причетності до масштабних суспільних процесів та проблем; інтерактивні студії як мікросередовища формування соціокультурних компетенцій, мовних, культурних, соціальних, комунікативних та інших, спрямованих на ефективне входження у простір культури; проєктні групи щодо виконання різних творчих завдань, зокрема: ведення щоденників спостережень рідною мовою, де фіксується інформація, яку студент чув або бачив (Gilliland, 2015, р. 20). Роль учителя полягає в тому, щоб надати учням відповідний матеріал і допомогти їм усвідомити завдання навчання (Gilliland 2015:13); ведення щоденника діалогу, де учні пишуть на теми, пов'язані з їхнім життям, а вчитель надає коментарі до написаного (Chiesa & Bailey 2015, р. 42). Щоденники діалогу підтримують вивчення мови учнями та допомагають їм налагоджувати зв'язки між школою і повсякденним життям; коучинги щодо самостійного навчання, використання консультаційних зустрічей, матеріалів та дискусій з носіями мови (Bailly, 2011). Консультант може допомогти учням встановити зв'язок між школою та навчанням за її межами; фокусується увага на здобуття знань учителя щодо підготовки учнів до самостійності навчання та забезпечення його відповідними засобами навчання. Відповідно так само і вчитель повинен самостійно здобувати знання в умовах реального освітнього середовища поза освітньою установою, поза університетом.

Ф. Бенсон (Benson, Reinders, 2011), С. Байлі (Bailly, 2011) стверджують, що існує взаємозв'язок між школою та повсякденним життям учнів, але ці два світи неефективно взаємодіють в умовах навчального класу. Досягнення вчителем певного рівня професійної майстерності стимулює подальше просування та професійний розвиток. Неформальна освіта у зв'язку з цим є варіативною за формами розвитку професійних компетентностей та мобільною за тематикою й змістовним наповненням освітніх проєктів.

Неформальна/інформальна освіта сприяє самореалізації вчителя у професії, зумовлює вітерміноване самопізнання, самовизначення та самоврядування подальшим професійним розвитком.

Розглянемо ці особливості детальніше:

- неформальна/інформальна освіта виступає засобом самореалізації, самовираження, самоствердження у професійному середовищі, створює максимально комфортні умови (Livingstone, 2001);
- загальнометодологічний суб'єктний підхід реалізується в неформальній освіті через самовизначення у професійному розвитку та повну осо-

бисту відповідальність за дії, що закріплюють тим самим суб'єктивізацію основною умовою участі в неформальних освітніх проєктах;

- організуючою та мобілізуючою умовою розвитку професійної сфери вчителя неформальна освіта визнає проєктування індивідуальних траєкторій через освітні програми, траєкторії, алгоритми;
- основною умовою побудови індивідуальної траєкторії розвитку вчителя у неформальній освіті є збалансованість професійних педагогічних явищ і ситуацій з точки зору їх ефективності та оперативності у досягненні мети професійного вдосконалення конкретного вчителя (Gilliland, 2015);
- спільна продуктивна діяльність в умовах неформальної освіти розглядається як додатковий ресурс професійного вдосконалення вчителя та співвідносності з психосоціальним підходом;
- концентрація уваги вчителя на собі, своїх успіхах та професійно важливому зростанні, що можна трактувати як особистісно значуще;
- виявлені прогалини професійної компетентності в умовах неформальної освіти визначаються як «зону найближчого розвитку» вчителя та за допомогою спеціальних технік і технологій перетворює їх у «зону актуального розвитку», що відображає принцип потенційного та актуального (Виготський, 1983);
- неформальна освіта, сприяючи самореалізації вчителя у професії, зумовлює відтерміноване самопізнання досягнення особистих професійно-педагогічних вершин, самовизначення та самоврядування безперервним професійним розвитком, чим спирається на принцип зворотного зв'язку;
- принцип життєдіяльності як безперервне поступальне професійне вдосконалення в неформальній освіті вчителя реалізується у задоволенні різних освітніх потреб: формуванні знань, набутті нових практичних умінь, розширенні діапазону практичних якостей та ступеня стимулювання подальшого розвитку, поглиблення цих потреб (Gardner, 2010);
- неформальна освіта сприяє підвищенню культурного рівня професійно-педагогічної діяльності вчителя як досягнення учителем максимального рівня професійного розвитку (Pelttari, 2017);
- неформальна освіта керується принципом детермінізму, прямо та безпосередньо сприяючи професійному зростанню вчителя, водночас виконуючи роль зовнішнього вторинного стимулу.

Ґрунтуючись на порівняльному аналізі, акцентуємо увагу на положенні Д. Чіеса, К. Бейлі (Chiesa, David L. & Bailey, Kathleen M., 2015) про те, що розвиток педагога в умовах неформальної освіти — це цілісний професійний розвиток як фахівця, особистості та духовно зрілої людини, це самовдосконалення як у професійному, так в особистісному та духовному планах, зростання професійної самосвідомості педагога, рефлексії педагогічної діяльності та професійної поведінки.

Вважаємо, що удосконалення педагогічних компетентностей вчителя в умовах неформальної освіти — це аспекtnий особистісно центрований професійний розвиток, що включає збагачення окремих професійних знань та удосконалення професійно важливих умінь вчителя; зростання професійної самосвідомості педагога та підвищення його рівня професійної культури.

Зазначимо, що у Швеції найефективнішим організатором курсів тренінгів, семінарів з метою педагогічної підготовки та удосконалення культуротворчої і лінгводидактичної компетентностей учителів шведської мови і літератури є Асоціація вчителів шведської мови (Svensklärarföreningen (SLF)), що працює над удосконаленням змісту і технологій викладання шведської мови і літератури в школах та підготовці вчителів педагогів рідної мови в університетах. SLF підтримує та стимулює предметні дослідження, неперервну освіту та обговорення питань, пов'язаних із викладанням та вивченням шведської мови.

SLF розглядає мову та літературу як необхідну умову для спілкування, навчання та культури. Асоціація прагне посилити, запровадити та розвинути роль мови та літератури у всіх формах шкільного навчання та освіти. Членами SLF можуть бути вчителі, які викладають шведську мову та літературу та здійснюють популяризацію шведської мови і її ролі у розвитку шведського соціально-економічного і освітньо-культурного простору у Швеції та світі. SLF була заснована в 1912 р. і є найбільш потужною асоціацією вчителів-предметників у Швеції.

Як член Асоціації кожен педагог має право на отримання всіх номерів щорічника «Svenskläraren», а також безкоштовну участь на курсах, у тренінгах, підвищенні кваліфікації, які організовує Асоціація. Багато педагогів використовують можливості Асоціації у професійному розвитку. Так, викладачка Катаріна Лікен Рютер продовжили освіту на курсі граматики в Гетеборзькому університеті. Зараз вона бере участь у дослідницькому проєкті з металінгвістичних компетентностей і особливостей навчання дітей у школі, оскільки вона як вчитель шведської мови навчалася ще у 80-х XX ст. (Eleverna får syn på sitt eget skrivande. URL).

М. Райхенберг, почесний професор Гетеборзького університету, у статті «Так вчителі досягають успіху в читанні», визначає два фактори успіху в читанні. По-перше, вчителі повинні бути впевнені у своїй здатності навчати читання. По-друге, важливість структурованих текстових розмов. «Ефект Грети», — підкреслює М. Райхенберг, — ілюструє, чого може досягти молодь, якщо наважиться повірити у самоефективність, у свою здатність змінюватися. Автор виступає на захист потреби в самоефективності, що формується під час навчання читання та у процесі застосування нових моделей читання в навчанні. Дослідник наголошує, що успішність викладання та продуктивного читання починається з оптимістичного бачення перспектив. Самоефективність є фактором успіху як у навчанні, так і у викладанні. Ступінь впевненості людини у своїй здатності виконати певне завдання зумовлює досягнення успіху. Чим більше в людини самоефективності, тим більше вона докладає зусиль і краще працює. Вчителі з високим ступенем самоефективності здатні планувати і більш організовані у

навчанні читання. Ці вчителі відкриті до випробування нових методів і, мають чималий спектр стратегій навчання, зокрема стратегій читання. Учителі, які впевнені у своїх силах, сприяють навчанню читання, мотивують і розширюють можливості учнів, які мають труднощі з читанням, для розвитку впевненості в їх здатності читати володіють сукупністю методичних прийомів і засобів, наприклад, фактичні тексти (Så lyckas lärare bättra med, 2021). Крім того, через «Nord-språk», організацію співробітництва між асоціаціями вчителів рідної мови у Північних країнах учителі мають можливість брати участь у курсах, організованих у Північній Європі за підтримки Ради міністрів Північних країн.

Розглянемо зміст курсів з вивчення шведської мови, який представлений Асоціацією вчителів шведської мови «Організація факультативного курсу вивчення шведської мови (шведська мова для додаткового навчання для шведів, які тимчасово проживають за кордоном)», що спрямований на розвиток критичного мислення, спілкування та навчання осіб, для яких шведська мова є рідною та які не проживають на території Швеції. Викладання шведської мови спрямоване на підтримку та розвиток знань шведської мови особами, які залишають Швецію на певний час. Навчання сприяє набуттю знань про стилістичні особливості шведської мови та сучасні лінгвістичні трансформації усного та писемного мовлення шведською мовою, оскільки мова є основним інструментом людини для мислення, спілкування та навчання.

Продемонструємо навчальний план «Організація факультативного курсу вивчення шведської мови»:

**Навчальний план «Організація факультативного курсу
вивчення шведської мови (шведська мова для додаткового
навчання шведів, які тимчасово проживають за кордоном)»**

Мова є основним інструментом людини для мислення, спілкування та навчання. За мовою люди визначають свою ідентичність, виражають почуття та думки та розуміють як інші відчують і думають. Наявність багатой та різноманітної мови є важливим для вміння розуміти та діяти в суспільстві, де культури, погляди на життя, покоління і мова зустрічаються. Багатомовність також сприяє розвитку мови та навчанню в межах різних областей.

Призначення курсів: Викладання шведської мови має бути спрямоване на те, щоб учні підтримували та розвивали такі знання шведської мови та про неї для студентів, які залишають Швецію на довший або коротший час. Через навчання учням необхідно надати можливість розвивати свою рідну розмовну та письмову мову, щоб вони стали активними двомовним або багатомовним і набути впевненості у своїх мовних здібностях і вміння висловлюватися різних контекстах і для різних цілей. Навчання має сприяти набуттю знань про будову шведської мови. Навчання має також стимулювати інтерес щодо усного та писемного мовлення шведською мовою.

Учні повинні познайомитися та отримати знання про художню літературу, інше естетичне оповідання та різні форми нон-фікшн шведською мовою. При

цьому учням необхідно надати можливість розвивати свою мову, ідентичність і розуміння зовнішнього світу. Навчання повинно також сприяє формуванню в учнів знань про те, як формулювати власні думки та думки в різних видах текстів. Їх також потрібно стимулювати самовираження інші естетичні форми вираження. Навчання повинно створювати учням умови для розвивати свою культурну ідентичність.

Через навчання учням необхідно дати можливості розвивати їхній інтерес і знання про культуру, природу та суспільства в Швеції. Навчання має також сприяти встановленню студентами порівняльного підходу до культур і мов.

Учням створюються умови для розвитку своїх здібностей, щоб студент міг продемонструвати наступні знання:

- формулювати та спілкуватися в усній та письмовій формі,
- адаптувати мову до різних цілей, адресатів і контекстів,
- розрізняти мовні структури та дотримуватися мовних норм,
- читати й аналізувати художню літературу та інші тексти для різних цілей, а також розмірковувати про традиції, культурні явища та природні та соціальні проблеми Швеції на основі порівняння з умовами в інших країнах.

Центральний зміст

Для учнів віку: 6–9 років.

Читати і писати

- Стратегії читання для розуміння та інтерпретації текстів шведською мовою та адаптації читання до форми та змісту тексту.
- Стратегії написання різних типів текстів шведською мовою з адаптацією до їхньої типової будови та мовні особливості. Створення текстів, в яких шведська мова взаємодіє з зображеннями.
- Структура шведської мови з великими та малими літерами, крапками, знаками питання та оклику, а також правила написання загальноживаних шведських слів у молодіжному контексті.

Тексти

- Шведський алфавіт і зв'язок між звуком і буквою.

Говоріть, слухайте і розмовляйте

- Аудіювання та переказ шведською мовою в різних розмовних ситуаціях.
- Усна розповідь шведською мовою для різних адресатів і з різними цілями, до прикладу для розваги чи навчання.

Тексти розповідні та нехудожні тексти

- Розповідні тексти та поетичні тексти зі Швеції. Тексти для дітей у формі книжки з картинками, книги з розділами, поезія, казки та міфи. Розповідно-поетичні тексти, які висвітлюють досвід людей.
- Потішки, віршики та загадки зі шведськими традиціями.
- Деякі шведські автори та ілюстратори дитячих книжок.
- Описові та пояснювальні тексти для дітей, пов'язані з традиціями, явищами та мовні вирази в Швеції.

Вживання мови

- Шведські слова та поняття, які використовуються для вираження почуттів, знань і думки.
- Як слова та висловлювання сприймаються оточуючими залежно від тону голосу та відтінків формулювання
- Відмінності між розмовною та письмовою шведською мовами, наприклад, те, що мовлення можна посилити через тон голосу та мову тіла.

Культура, природа і суспільство

- Культурні та суспільні проблеми, пов'язані зі Швецією, наприклад, традиції та свята, з якими учень зустрічається в різних контекстах, іграх та музиці зі Швеції або тварини та природа у Швеції.

Для учнів віку: 10–12 років

Читати і писати

- Стратегії читання для розуміння та інтерпретації текстів шведською мовою з різних засобів масової інформації, а також для розпізнання змісту текстів.
- Стратегії написання різних типів текстів шведською мовою з адаптацією до їхньої типової будови та мовні особливості. Створення текстів, в яких шведська мова взаємодіє з зображеннями та звуками.
- Структура шведської мови зі структурою речень, головними реченнями, підрядними реченнями, правилами орфографії, розділовими знаками, словозмінами та класами слів. Структура тексту, використовуючи сполучники.

Говоріть, слухайте і розмовляйте

- Діалог шведською мовою в різних розмовних ситуаціях і в процесі прийняття рішень.
- Усні доповіді шведською мовою для різних одержувачів.

Тексти розповідні та нехудожні тексти

- Розповідні тексти та поетичні тексти зі шведської літератури. Тексти для дітей та юнацтва в формі художньої літератури, поезії, казок і міфів різних часів. Розповідь і поетичні тексти.
- Типові мовні особливості розповідних і поетичних текстів, а також їхні слова та концепція.
- Деякі художні значущі шведські автори дитячих та юнацьких книжок і їхні роботи.
- Описові, пояснювальні та повчальні тексти для дітей та молоді, пов'язані з традиціями, явищами та мовними виразами Швеції. Текстів зміст і типові для них слова і поняття.

Вживання мови

- Шведські слова та поняття, які використовуються для вираження почуттів, знань і думки. Нюанси та значення шведських слів і понять.
- Синоніми, омоніми та антоніми у шведській мові.
- Прислів'я та приказки зі Швеції. Культура, природа і суспільство

- Культурні, соціальні та географічні питання, пов'язані зі Швецією, наприклад, звичаї, практики та традиції або навчання у Швеції.

Для дітей віку 13–15 років.

Читати і писати

- Стратегії читання для розуміння, інтерпретації та аналізу текстів шведською мовою з різних ЗМІ. Розрізняти повідомлення, теми та мотиви текстів, а також їх цілі, відправник і контекст.
- Стратегії написання різних типів текстів шведською мовою з адаптацією до їхньої типової будови та мовні особливості. Створення текстів, в яких шведська мова взаємодіє із зображенням і звуком.
- Структура шведської мови з правилами орфографії, розділовими знаками, класами слів та частини речення.
- Словники та інші посібники для орфографії та розуміння слів шведською мовою.

Говоріть, слухайте і розмовляйте

- Усні презентації та усна розповідь шведською мовою для різних одержувачів.
- Адаптація мови, змісту та плану відповідно до мети та одержувача.

Тексти розповідні та нехудожні тексти

- Шведська художня література для молоді та дорослих різних епох. Художня література, яка висвітлює умови життя людей, ідентичність і проблеми життя. Поезія, драма, казки та міфи.
- Деякі художні значущі молоді та дорослі автори книг з Швеції та їхні твори, а також історичні та культурні контексти.
- Тексти описового, пояснювального, дослідницького, повчального та аргументаційного характеру шведською мовою, наприклад, газетні статті, посадові інструкції та публікації в блогах.

Цілі, зміст і мовні особливості текстів.

- Тексти, які поєднують шведську мову із зображенням і звуком. Лінгвістика текстів і драматургічні компоненти. Як вирази можуть взаємодіяти один з одним, наприклад, у шведських серіалах і веб-текстах.

Вживання мови

- Шведські слова та поняття, які використовуються для вираження почуттів, знань і думки. Нюанси та значення шведських слів і понять. Образність і шведські ідіоматичні вирази.
- Нові слова у шведській мові, наприклад, запозичення.
- Відмінності у вживанні мови залежно від контексту, з ким і з якою метою ви спілкуєтесь.
- Важливість мови для здійснення впливу та для розвитку власної ідентичності.
- Етичні та моральні аспекти використання мови, свобода вираження думок і доброчесність у різних ЗМІ та контекст.

- Деякі варіанти регіонально забарвленої розмовної мови в Швеції. Навчальна програма шведською мовою для додаткового навчання для шведських студентів за кордоном.

Культура, природа і суспільство

- Культурні, суспільні та географічні проблеми, пов'язані зі Швецією, наприклад, поточні соціальні проблеми у Швеції, у порівнянні з аналогічними проблемами в інших країнах або культурні форми вираження зі Швеції, образотворче мистецтво, музика та архітектура.

Для учнів віку 16–20 років

Читати і писати

- Письмове написання текстів шведською мовою для спілкування, навчання та роздумів. Мовна точність, лінгвістичні властивості та текстові властивості тексту шведською мовою має добре функціонувати у своєму контексті.
- Письмова презентація шведською мовою дослідницьких та аргументативних текстів різні. Шведські стандарти та особливості стилю, які належать до цих типів текстів.
- Читання та робота зі шведськими текстами, що включає структурування, та критичний огляд джерел.

Говоріть, слухайте і розмовляйте

- Усна доповідь шведською мовою з акцентом на адаптацію реципієнта. Фактори, що роблять усний виступ цікавим і переконливим. Використання технічних засобів презентації як підтримка усної презентації. Різні шляхи слухати та давати відповідь, адаптовану до ситуації спілкування.
- Усна доповідь шведською мовою дослідницького та аргументаційного характеру. Використання засобів презентаційної технології як підтримки в усній презентації.
- Усна доповідь шведською мовою з поглибленим застосуванням риторики процес роботи. Тексти розповідні та нехудожні тексти
- Художня література зі Швеції, різних часів і в жанрах прози, поезії та драма.
- Структура, мова та стиль у шведській нон-фікшн. Статті та критичний огляд нехудожній текст.
- Шведська писемність і художня література

Учителі мають можливість збагачувати знання про художню літературу, інші тексти (зокрема нехудожні твори, що опираються на реальні події, факти та історії) шведською мовою. При цьому учителям-практикам необхідно надати можливість розвивати своє мовлення, світосприйняття та світорозуміння. Навчання сприяє накопиченню знань про те, як формулювати власні думки та створювати тексти різних функціональних стилів, розвинути власну культурну ідентичність.

Через навчання учителям необхідно дати можливості розвивати їхній інтерес і знання про культуру, природу та суспільство в Швеції. Навчання сприяє формуванню здатності до порівняльного аналізу мовних явищ. Під час курсів створюються умови для розвитку здібностей слухачів, надаються можливості спілкуватися в усній та письмовій формах; адаптувати мовлення до різних цілей, адресатів і контекстів; розрізняти мовні рівні та дотримуватися мовних норм; читати й аналізувати художню літературу, а також розмірковувати про традиції, культурні явища та природні і соціальні проблеми Швеції на основі порівняння з іншими країнами.

Шведська асоціація університетів і коледжів (Sveriges Universitets- och Högskoleförbund, SUHF) підтримує Конвенцію про освіту вчителів, спрямовану на професійний розвиток педагогів у Швеції. Зокрема існує Програма адміністративного лідерства, розвитку педагогічної компетентності вчителів (Sveriges Högskoleförbund, SUHF <https://suhf.se/>). Робоча група цієї Асоціації з питань педагогічної освіти брала участь в обговоренні пропозицій щодо конференції з педагогічної освіти.

Представимо курс «Міжкультурна комунікація», який організовано в Університеті м. Крістіанстад, для вчителів рідної мови, що забезпечує можливість удосконалювати комунікативну, культуротворчу та проєктну компетентності (Табл. 2.1) (Interkulturell Kommunikation).

Таблиця 2.1.

**Навчальний план курсу «Міжкультурна комунікація»
Університет м. Крістіанстад**

Назва курсу	Міжкультурна комунікація
Мета курсу:	Удосконалення педагогічних компетентностей вчителів щодо взаємодії в міжкультурному середовищі, здобуття знань про міжособистісне спілкування та поведінку у міжкультурному середовищі
Зміст	Модуль 1. – концепція міжкультурної комунікації та перспективи її розвитку; – вплив культурних, соціокультурних та психокультурних факторів на міжкультурну комунікацію; – інтерпретація вербальних та невербальних повідомлень; – міжкультурна поведінка та стилі з погляду цінностей, соціальної ідентичності, приналежності до групи, стереотипів, очікувань та установок; – міжкультурна комунікація у Швеції. Модуль 2. Проєкт «Стратегія міжкультурної взаємодії»: виявлення проблем, емпіричне дослідження, звіт, презентація та дискусія на семінарі.

Навички та здібності	Після завершення курсу учитель повинен: – вміти пояснювати та обґрунтовувати точку зору, теорії, концепції та результати емпіричних досліджень у галузі міжкультурної комунікації; – вміти виявляти та аналізувати міжкультурні проблеми та пропонувати рішення; – вміти обґрунтовувати концепції та моделі міжкультурної взаємодії; – застосувати вибрану теорію або концепцію емпіричного дослідження та підготувати статтю, що базується на правилах академічного письма.
Підхід до оцінювання	Після завершення курсу учитель має: вміти аналізувати та критично оцінювати роботи учасників курсу на семінарі; вміти критично переглядати та коригувати формулювання усного та писемного тексту на шведській мові або на іншій.
Форми організації навчання	Перший модуль — лекції та семінари; другий модуль — розробка проекту.
Контроль	Іспит — тестова форма, презентація (презентація теоретичного групового завдання на семінарі). Учителям, які не можуть бути присутніми на презентаційному семінарі, пропонується усний іспит.
Шкала оцінювання	«Відмінно» (A), «Дуже добре» (B), «Добре» (C), «Задовільно» (D), «Задовільно» (E) та «Неадекватно» (F).

Джерело: *сустематизовано за: Interkulturell Kommunikation.Utbildning Högskolan Kristianstad*. URL: <https://www.hkr.se/kurs/MW2115>.

Звертаємо увагу на компетентності вчителя шведської мови як рідної. Це насамперед *комунікативна* компетентність, що стосується можливостей використання вербальних і невербальних засобів в практичній педагогічній діяльності: розуміння та використання невербальних засобів спілкування (адекватність, активність та ініціативність у комунікативній дії, виразність висловлювання, розуміння та підтримка ініціативи дорослого в організації комунікації з використанням невербальних засобів) (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021); обсяг та якісний склад словника в імпресивній та експресивній мові (наявність та характер фраз з використанням слів-звуконаслідувань, жестів; розуміння та використання простих граматичних категорій, наявність лексичних помилок) та динамічного компонента мови (мотиваційно-потребнісна сфера: активність та ініціативність здобувача освіти у спілкуванні, незалежно від поведінки учасника освітнього проекту) (Gilliland, 2015).

Водночас учителі здобувають практичні вміння щодо підготовки проєкту, зокрема щодо міжкультурної комунікації. Важливим є удосконалення *проєктної* компетентності, що включає вміння розробляти та планувати власну діяльність відповідно до цілей проєктного завдання; вміння здійснювати відбір інформації щодо теми завдання-проєкту; здійснювати аналіз й обирати найбільш раціональні способи вирішення проєктного завдання; створювати та реалізовувати певні процедури під час виконання проєкту; здійснювати оцінку створеного проєкту та самооцінку власної діяльності. Специфічними ознаками результативності проєктних умінь у педагогічній діяльності є: можливості застосування у різних видах навчально-пізнавальної та трудової діяльності; варіативна адекватність способів досягнення мети у швидкозмінних умовах.

У контексті навчання на курсі «Міжкультурна комунікація» звертається увага на розвиток *дослідницьких* умінь, що нині належать до найбільш актуальних професійних компетентностей сучасного педагога, який викладає шведську мову як рідну (Benson, Reinders). Удосконалення дослідницьких компетенцій спрямоване на формування практикоорієнтованих умінь, які здебільшого застосовуються в освітній практиці школи. Курс «Міжкультурна комунікація» спрямований також на удосконалення навичок застосування методів навчання, зокрема методів пояснення, аналізу педагогічних і соціальних ситуацій, ведення діалогу, критичного мислення тощо (Interkulturell omunikation. Utbildning Höskolan Kristianstad).

У межах визначеного курсу неформального навчання важливим є розвиток здатності вчителя оцінювати результати навчання учнів. Тому визначаються компоненти оцінювання, аналізуються можливості для самооцінювання та взаємооцінювання, тобто вчитель повинен «вміти аналізувати та критично оцінювати роботи учасників курсу на семінарі», «вміти критично переглядати та покращувати формулювання усного та писемного тексту на шведській мові або на іншій за бажанням студента» тощо.

Значний інтерес у вивченні особливостей організації неформального навчання вчителів становлять праці Ф. Бенсона та Г. Райндерса (Benson, Reinders, 2011), Д. Лівінгстона (Livingstone, 2001), на основі яких систематизуємо дослідницькі компетентності, що є актуальними та професійно важливими для вчителя рідної мови):

- мисленнєво активізуючі: генерувати ідеї, формулювати проблеми, визначати мету та визначати завдання, пропонувати гіпотезу, ініціювати питання, формулювати припущення, надавати аргументовану перевагу тому чи іншому науковому методу, здійснювати інтелектуальні дії (аналіз та виявлення основного змісту; генералізація та структуризація; зіставлення; наведення аргументів «за» та «проти», виявлення суперечностей); прогнозувати вектори активності, реалізовувати самоосмислення та рефлексію;
- презентаційні: вибудовування усного повідомлення про здійснену роботу, визначення форм та методів демонстрації отриманих результатів,

використання різних типів демонстрації, складання письмового звіту за підсумками роботи тощо;

- соціально-комунікативні: розуміти оточуючих, висловлювати власну позицію, знаходити компромісне рішення, спілкуватися з групою, колективом;
- пошукові: виявляти необхідні відомості у довідковій літературі, реалізовувати пошук джерел з перехресними посиланнями, у світовій мережі, вибирати ключові поняття (слова, словосполучення);
- інформаційні: систематизувати дані, виокремлювати основне, отримувати та передавати відомості, репрезентувати їх у різних видах, організовано зберігати наявну інформацію та реалізовувати пошук нової (Gardner, 2010).

Дослідницька активність створює умови для виховання гармонійно розвиненого індивіда, сприяє загальному вдосконаленню особистості педагога, зокрема, таких характеристик інтелектуальної діяльності, як: здатність до генералізації, класифікації, визначення потенційних варіантів вирішення, розробки плану дій, переходу (за потреби) до альтернативного варіанту, вивчення предмета з різних позицій, зіставленню різних об'єктів та його поєднання, і навіть складання завдання з зазначеної теми та контролю над власним поведінкою. Відповідно до постанов Європейської комісії, дослідницька активність належить до основних умов міжнародної конкурентоспроможності, адже допомагає шкільному педагогу, зокрема вчителю шведської мови, пристосуватися до безперервного виправлення та доповнення списку обов'язків, інтенсифікувати прагнення до індивідуального і професійного самовдосконалення.

Проведення досліджень та володіння навичками у дослідницькій сфері в майбутньому допоможуть вчителю демонструвати активне і самостійне наукове мислення, креативно вирішувати проблеми професійного характеру, вибудовувати процес викладання рідної (шведської) мови згідно з вимогами, викладеними у стандартах, а також вимогами соціуму та роботодавців.

Значною складовою дослідницької активності педагога, який викладає рідну (шведську) мову, виступає забезпечення умов, що дозволяють організовувати дослідницьку роботу на заняттях зі шведської мови. Шкільний вчитель є не тільки транслятором знань, але також радником, помічником та куратором, що докорінно впливає на ставлення до нього учнів: педагог виступає не контролером, не наглядцем, а дорослим соратником, однодумцем, членом однієї команди.

Відповідно до європейських принципів валідації неформального та інформального навчання та Рекомендації до Європейської еталонної структури щодо забезпечення якості у професійній освіті та навчанні (2004) здійснюється валідація неформальної та інформальної освіти (Proposal for a Recommendation of the European Parliament, 2006). Для сприяння валідації та покращення сумісності й прозорості результатів і, отже, для зміцнення міжнаціональної довіри вико-

ристовуються різні інструменти. Європейська рамка кваліфікацій для навчання протягом усього життя (EQF) сприяє здійсненню процесу валідації, надаючи стандарти для рівнів кваліфікацій, що застосовуються по всій Європі (Мансфілд, Дауні, 2013, с. 65),

Кожен із елементів Європейського портфоліо (Europass) також взаємодіє із системами валідації, оскільки вони документують результати навчання. Європейська система перекладу та накопичення залікових одиниць (ECTS) реалізується в рамках вищої освіти та системи залікових одиниць для ПЗВ, де оцінюються результати навчання, що відбувалося в інших навчальних закладах та за межами своєї країни (Мансфілд, Дауні, 2013, с. 70; Пуховська, Ворначев, Мельник, Кравець, 2014; Савченко, 2014). Неформальна та інформальна освіта є в деяких країнах частиною формальної освіти. Наприклад, у Швеції та на Мальті були розроблені методи для включення їх як невід'ємні частини програм формального навчання. Так, в Університеті Мальти студенти мають можливість отримати залікові одиниці за соціальний досвід, компетенції, отримані в результаті здійснення волонтерської роботи. Таким чином, можна припустити, що валідація неформальної та інформальної освіти може бути альтернативним шляхом здобуття деяких програм формальної освіти. Щодо системи валідації неформальної освіти в Швеції, то неформальна освіта надає можливості часткового визнання кваліфікації, забезпечує нарахування кредитів за навчанням певного курсу, зарахування модулю певного курсу, можливе перезарахування курсу в цілому, також надається «специфікація» освіти, тобто надання рекомендацій відносно того, які курси або ж семінари особистості необхідно відвідувати для того, щоб відповідати бажаній кваліфікації (Cedefop, European Commission, 2019).

Таким чином, неформальна освіта учителів рідної мови у Швеції спрямована на формування професійних компетентностей, зокрема соціокультурної компетентності, що дозволяє сформувати вміння діяти відповідно до національної та іншої культури, застосовуючи принципи загальнолюдської моралі, з урахуванням культурної самобутності та особливостей розвитку європейського соціального простору, є інструментом виховання міжнародно орієнтованої особистості. У цьому важливо правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих дій та правильно вибирати комунікативну поведінку, адекватну реальній ситуації спілкування. Інформаційна компетентність означає володіння інформаційними технологіями, уміння працювати з усіма видами інформації, здатність застосовувати інформаційні технології у процесі навчання іноземних мов. Проектна і дослідницька компетентності вчителя рідної мови забезпечують вміння приймати рішення та бути відповідальним за його результат.

На основі аналізу організаційно-методичних особливостей педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції можна візуалізувати модель означеної підготовки (рис. 2.5).

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ		Мета: формування нової генерації висококваліфікованих професіоналів з інноваційним, творчим мисленням, розвинуеною світоглядною культурою, підготовка вчителя, здатного до самонавчання та розвитку власної науково-обґрунтованої траєкторії освітнього маршруту на основі компетентнісної, гуманістичної та соціально орієнтованої моделі
		Концепції: глобальної освіти, інтернаціоналізації, коннективізму відкритих освітніх ресурсів, соціально-професійної та культурної мобільності. Концептуальні підходи: компетентнісний, синергетичний, практико орієнтований, особистісно орієнтований, технологічний, діалогічний, соціокультурний лінгвокультурологічний, комунікативний, діяльнісний, інтегративний
		Принципи педагогічної підготовки: встановлення активної комунікації між студентами і викладачами, розвиток співробітництва між студентами, заохочення активного навчання, забезпечення безпосереднього зворотного зв'язку, чітка таймеризація завдання, визначення очікуваних результатів, варіативність умов та способів навчання. доступність мобільність, науковість.
ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ		Законодавчо-нормативне забезпечення: Закон «Про освіту» (2010), який затверджений урядом (Riksdag); «Педагогічна конституція Європи», Рекомендації Ради Європи, європейські документи й програми: «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти», «Європейський мовний портфель», «Європейський портфель (портфоліо) майбутнього вчителя мов», «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм у сфері вищої освіти, «Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, «Європейська рамки кваліфікацій впродовж життя»
		Теоретична підготовка: загальна педагогічна освіта (дидактика, спеціальна педагогіка, соціалізація, основні ціннісні орієнтації, міждисциплінарні зв'язки) — не менше 60 кредитів; методика викладання предмету, лінгводидактика — не менше 10 кредитів; спеціалізація (вивчення певної вікової групи учнів, особливостей навчання дорослих, текстологія, риторика, соціальна комунікація тощо) (20 кредитів)
		Практична підготовка: 30 тижнів педагогічної практики в різних школах за відповідною предметною підготовкою (не менше 10 кредитів); наставництво і менторство.
		Неформальна освіта: факультативи, тренінги, вебіари, курси; надає можливості часткового визнання кваліфікації, забезпечує нарахування кредитів за навчанням певного курсу, зарахування модулю певного курсу, можливе перезарахування в системі формальної освіти курсу в цілому,
		Науково-дослідна діяльність: виконання наукової або проектної роботи (мінімум 10 кредитів): підтвердження здатності критичного мислення та стратегічного проектування, здатності наукового узагальнення, оперування науковими теоріями та дослідницькими методами.

↓ ДІЯЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ	↗ ↘ Парадигми моделі педагогічної освіти: професійно-спрямована, академічна, педагогічна, прогресивістська, персоналістична; Форми організації навчання: лекції, семінари, лабораторні
	Методи навчання: традиційні та інноваційні методи: бесіда, роз'яснення, лекція, буктрейлер, скетчноутинг, «дорожня карта», екранізації літературних творів, «метод фокус-груп», проєктів; герменевтичної експертизи дитячої поведінки; покрокових кейсів; зворотної концептуалізації; комплексного аналізу тексту; інсерт; синквейн; дидактичні ігри, «ромашка Блума», «логічні ланцюжки», творча лабораторія в умовах мультикультурного середовища, кейс-метод та інші.
	Освітні технології: проєктні технології, технології колаборативного навчання: педагогіка співробітництва (сукупність прийомів, що сприяють підвищенню внутрішньої мотивації учнів, що створюють сприятливий психологічний клімат у ЗВО, заснований на взаємоповазі викладачів та студентів); діалог культур
РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ	↗ ↘ Контроль і оцінювання: принципи оцінювання, критерії оцінювання, система оцінювання, шкала оцінювання
	Результат: сформовані педагогічні і фахові компетентності вчителя шведської мови як рідної (комунікативна, соціокультурна, проєктивна, організаційна, управлінська, лінгводидактична)

Рис. 2.5. Модель педагогічної підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції

Модель педагогічної підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції дозволяє спроектувати індивідуальну освітню траєкторію навчання майбутніх фахівців, змодельовати зміст, форми і технології розвитку їхніх професійних компетентностей, що забезпечує максимально ефективне використання можливостей формального і неформального навчання.

РОЗДІЛ 3

ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНСТРУКТИВНИХ ІДЕЙ ШВЕДСЬКОГО ДОСВІДУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

3.1 Аналіз педагогічної підготовки вчителів української мови і літератури в Україні

Підготовка вчителя до педагогічної діяльності включає складові, які взаємозв'язані: культурно-освітня, психолого-педагогічна та фахова складові. Крім того, доцільно виокремити такі складові, як загальнопедагогічна та спеціальна, які у взаємозв'язку забезпечують здобуття психолого-педагогічних, методичних та фахових знань, умінь і навичок, що спостерігається в українській вищій школі у процесі підготовки вчителів української (рідної) мови і літератури за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка».

Основні завдання підготовки фахівців педагогічного фаху в Україні визначені в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та в освітньо-професійних програмах підготовки таких фахівців першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Педагогічна освіта спрямовується на підготовку висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти. Це мають бути фахівці, які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій в складних непередбачуваних і невизначених умовах. Педагогічні працівники зі ступенем магістра, наприклад, мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду.

Завданням першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для галузі освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми навчання, виховання та розвитку (у тому числі, такі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук. Особливим завданням першого (бакалаврського)

рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення потреб базової середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти. Основним завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогів для забезпечення закладів (передусім, педагогічної) фахової передвищої та профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування.

В Україні у закладах вищої освіти впродовж усього терміну навчання, на усіх рівнях підготовки вчителя української (рідної) мови і літератури реалізується паралельна модель, що передбачає одночасне вивчення загальних і фахових дисциплін, проведення різних видів практик та виконання науково-дослідницької складової програми. Такий підхід відображено і у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020): на посади педагогічних працівників приймають осіб, які мають педагогічну освіту, вищу освіту, володіють державною мовою в обсязі, достатньому для спілкування, моральними якостями, фізичним та психічним станом здоров'я, що дозволяє виконувати професійні обов'язки. Стаття 23 цього ж закону передбачає для осіб, які не мають педагогічної освіти, проходження педагогічної інтернатури. Відповідно до цього визначається форма професійної адаптації педагога-початківця (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Аналіз наукових праць та статистичних даних засвідчує, що ліцензію на здійснення підготовки педагогічних працівників за спеціальностями «013 Початкова освіта», «014 Середня освіта», «011 Освітні, педагогічні науки» у галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» в Україні мають 133 заклади освіти (це 26% від загальної кількості закладів) (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021, с. 13). З них: 61 університет здійснює підготовку за спеціальностями 012, 013, 014 першого (бакалаврського) рівня, 66 університетів — другого (магістерського) рівня. (Реєстр суб'єктів освітньої діяльності Міністерства освіти і науки України. URL)

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800 «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ від 27.12.2019 р. №1133) створено передумови для диверсифікації ринку освітніх послуг в системі післядипломної освіти та усунення суперечностей між формальною (спрямована на виконання державного, регіонального, галузевого замовлення, фінансується з відповідних рівнів бюджету) і неформальною післядипломною освітою (є більш гнучкою, динамічною, диференційованою).

На основі аналізу нормативних джерел (Концепція розвитку педагогічної освіти, Закон України «Про освіту» та ін.) та наукових досліджень (Кубрак, 2019; Калінін, 2005 та ін.) нами узагальнено принципи педагогічної підготовки вчителя української (рідної) мови і літератури. Насамперед, це традиційні принципи, до яких відносимо принципи науковості, систематичності та послідовності, цілеспрямованості, доступності, активності та самостійності, міцності знань, наочності, емоційності зв'язку теорії з практикою, принцип безперервності, наступності та перспективності (Кубрак, 2019, с. 96–97; Калінін, 2005).

Водночас наголосимо на інших принципах, які є актуальними в контексті підготовки вчителя української (рідної) мови і літератури на сучасному етапі, зокрема: *принцип фундаментальності* (ґрунтовне вивчення лінгвістичних дисциплін та методики викладання рідної мови з урахуванням традицій та сучасних досягнень науки, а також плюралізму лінгвістичної та методичної інтерпретації; глибоке осмислення названих дисциплін у категоріях педагогічної теорії, формування методологічної культури майбутнього фахівця); *принцип соціокультуровідповідності* (закономірністю формування професійного ідеалу є його зумовленість статусом рідної мови у певний історичний момент розвитку держави, адже статус української мови в Україні визначає вимоги до професійних якостей вчителя-словесника); *принцип ціннісного ставлення до української мови* (ціннісні аспекти професійної діяльності є домінантними та стають надбанням особистості студента у процесі розвитку її ціннісної свідомості (формування у майбутнього вчителя української (рідної) мови і літератури ціннісного ставлення школярів до української мови), викладання української мови в школі на основі етики та естетики української мовної норми, культурні концепти української мови, українська ментальність, відбір лінгвометодичного матеріалу для університетського курсу, який дозволить студентам усвідомити історико-культурне значення мови у становленні нації, формуванні ціннісних орієнтацій особистості — носія мови, розвитку її естетичного смаку, готовності майбутнього учителя української (рідної) мови, який усвідомлює першорядне значення української мови у становленні особистості людини, її духовно-морального початку, до продуктивного вирішення професійних завдань навчання рідної мови в школі); *принцип усвідомлення метапредметної функції української мови* (українська мова — це не лише предмет вивчення, а й засіб навчання іншим дисциплінам). Метапредметна функція мови визначає універсальність діяльності майбутнього вчителя української (рідної) мови і літератури. Реалізація цього принципу передбачає створення активного мовленнєвого середовища, яке забезпечить удосконалення всіх видів мовної діяльності майбутнього вчителя української (рідної) мови, що відповідає основам психологічної теорії людської діяльності і продукування текстів. Методичні засади лінгвістики, літературознавства тощо покладено в основу лінгвометодичної компетентності вчителя української (рідної) мови і літератури, забезпечують вдосконалення комунікативної компетентності як однієї з ключових компетентностей професіонала).

З метою з'ясування питання сучасного стану педагогічної підготовки вчителя української (рідної) мови і літератури проаналізуємо зміст освітніх програм за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» (Українська мова та література) Львівського національного університету імені Івана Франка (<https://lnu.edu.ua/>) Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (<https://www.uzhnu.edu.ua/>), Дрогобицького державного університету (<https://www.uzhnu.edu.ua/>).

Порівняльний аналіз освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (спеціалізацією 014.01 Українська мова і література; кваліфікація: «Учитель української мови і літератури») здійснювався за категоріями: ступінь вищої освіти та назва кваліфікації, офіційна назва освітньої програми, мета освітньої програми, орієнтація освітньої програми, особливості програми, придатність випускників до працевлаштування, інтегральна та загальні компетентності, фахово спрямовані компетентності, програмні результати навчання, компоненти освітньо-професійної програми (цикл професійної педагогічної та практичної підготовки, вибіркового компонента за дисциплінами педагогічного спрямування).

Нами виявлено, що основна мета реалізації освітніх програм у всіх порівнюваних університетах переважно визначена як підготовка вчителів української (рідної) мови і літератури до педагогічної діяльності. В ОПП Львівського національного університету імені Івана Франка (ЛНУ імені Івана Франка) мета підготовки вчителя української (рідної) мови та літератури на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти передбачає «формування особистості фахівця, здатного вирішувати складні нестандартні завдання і проблеми інноваційного та дослідницького характеру у галузі середньої освіти, який володіє знаннями й уміннями психолого-педагогічних особливостей навчально-виховного процесу в середній школі та ЗВО I-II рівнів акредитації, сучасними педагогічними технологіями, методами організації творчого пошуку майбутнього фахівця; забезпечення підготовки фахівців з педагогіки, які володіють фундаментальними знаннями та практичними навичками філологічних досліджень; формування критичного мислення та практичних навичок проведення наукових досліджень; набуття освітньої та професійної кваліфікації для здійснення професійної діяльності, пов'язаної із аналізом, творенням, перетворенням і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів (із науково-дослідною, критично-аналітичною, а також із прикладною метою)» (<https://lnu.edu.ua/>).

В ОПП ДВНЗ «Ужгородський національний університет» мета освітньої діяльності на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти сформульована стисло і передбачає «забезпечення оволодіння студентами філологічного факультету першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, відповідно до шостого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій» (<https://www.uzhnu.edu.ua/>). В ОПП Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (ДДПУ імені Івана Франка) зазначається, що університет на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти «здійснює підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі середньої освіти в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорій та методів і методик педагогічних та філологічних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» (<https://dspu.edu.ua/infopackstud/filologichnyj-fakultet-2022-rik/>).

Орієнтація освітньо-професійних програм передбачає «спрямування на оволодіння фундаментальними знаннями та навичками педагогічних і філологічних досліджень, викладання української мови та літератури у закладах загальної середньої освіти, врахування новітніх вимог щодо зв'язку теоретичних положень та їхнім застосуванням в освіті через проходження навчальних (фольклорної, діалектологічної, музейно-архівної) та педагогічної практик; формування фахівців і викладачів із філологічним способом мислення та уявою, здатних не лише використовувати набуті знання, але й генерувати нові на базі сучасних досягнень науки (ЛНУ імені Івана Франка), на здобуття студентами професійних знань, умінь, навичок та інших компетентностей для успішного здійснення професійної діяльності в освітній галузі, у сфері науково-дослідницької роботи (Ужгородський національний університет), на підготовку майбутніх фахівців до виконання функціональних обов'язків учителя української мови і літератури, класного керівника в закладах загальної середньої освіти, організатора гуртків філологічного спрямування, викладача закладів професійної (професійно-технічної) освіти, формування готовності до самоосвіти та професійного самовдосконалення впродовж життя.

Характеристика освітніх програм підготовки вчителя української (рідної) мови і літератури в університетах України

Критерії	Львівський національний університет імені Івана Франка Джерело:	ДВНЗ «Ужгородський національний університет Джерело:	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка Джерело:
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації	Перший (бакалаврський) рівень Кваліфікація: бакалавр освіти. Учитель української мови і літератури	Ступінь вищої освіти: бакалавр Кваліфікація: бакалавр середньої освіти (українська мова і література), вчитель української мови і літератури, вчитель зарубіжної літератури	Ступінь вищої освіти: «Бакалавр» Освітня кваліфікація: «Бакалавр середньої освіти» Кваліфікація в дипломі: Ступінь вищої освіти — «Бакалавр» Спеціальність — 014 «Середня освіта (Українська мова і література)» Освітня програма — «Середня освіта (Українська мова і література)» Професійна кваліфікація — «Вчитель української мови і літератури та зарубіжної літератури закладу загальної середньої освіти»

Офіційна назва освітньої програми	Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра «Середня освіта (українська мова та література)»	Українська мова і література. Зарубіжна література	Середня освіта (Українська мова і література).
2. Мета освітньої програми	Формування особистості фахівця, здатного вирішувати складні нестандартні завдання і проблеми інноваційного та дослідницького характеру у галузі середньої освіти, який володіє знаннями й уміннями психолого-педагогічних особливостей навчально-виховного процесу в середній школі та ЗВО 1-II рівнів акредитації, сучасними педагогічними технологіями, методами організації творчого пошуку майбутнього фахівця. Забезпечення підготовки фахівців з педагогіки, які володіють фундаментальними знаннями та практичними навичками філологічних досліджень; формування критичного мислення та практичних навичок проведення наукових досліджень. Набуття освітньої та професійної кваліфікації для здійснення професійної діяльності, пов'язаної із аналізом, творенням, перетворенням і оцінюванням	Метою освітньо-професійної програми «Українська мова і література. Зарубіжна література» є забезпечити оволодіння студентами філологічного факультету першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, відповідно до шостого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій.	Підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі середньої освіти в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорій та методів і методик педагогічних та філологічних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

	письмових та усних текстів різних жанрів і стилів (із науково-дослідною, критично аналітичною, а також із прикладною метою).		
Орієнтація освітньої програми	Програма спрямована на оволодіння фундаментальними знаннями та навичками педагогічних досліджень, викладання української мови та літератури у ЗЗСО, враховує новітні вимоги щодо зв'язку теоретичних положень та їхнім застосуванням в освіті через проходження навчальних (фольклорної, діалектологічної, музейно-архівної) та педагогічної практик; формує фахівців і викладачів із філологічним способом мислення та уявою, здатних не лише використовувати набуті знання, але й генерувати нові на базі сучасних досягнень науки. Програма передбачає поглиблені знання і практичні навички використання іноземних мов за фахом та створення умов для академічної мобільності і навчання на філологічних факультетах провідних ЗВО України, а також за кордоном	Освітня програма орієнтована на здобуття студентами професійних знань, умінь, навичок та інших компетентностей для успішного здійснення професійної діяльності в освітній галузі, у сфері науково-дослідницької роботи	Освітньо-професійна, що має прикладну орієнтацію. Передбачає підготовку до виконання функціональних обов'язків учителя української мови і літератури, англійської мови і зарубіжної літератури, класного керівника в закладах загальної середньої освіти, організатора гуртків філологічного спрямування, викладача закладів професійної (професійно-технічної) освіти, формування готовності до самоосвіти та професійного самовдосконалення впродовж життя.

Особливості програми	Програма спрямована на оволодіння фундаментальними знаннями та навичками філологічних та педагогічних досліджень, викладання української мови та літератури у загально-освітніх закладах, враховує новітні вимоги щодо зв'язку теоретичних положень та їхнім застосуванням в освіті через проходження педагогічної практики: формує фахівців і вчителів із філологічним способом мислення та уявою, здатних не лише використовувати набуті знання, але й генерувати нові на базі сучасних досягнень науки. Програма передбачає поглиблені знання і практичні навички використання іноземних мов за фахом та створення можливостей для академічної мобільності і навчання за програмами обміну на філологічних факультетах провідних ЗВО України, а також за кордоном.	Освітня програма передбачає здобуття фундаментальних та професійно орієнтованих знань і вмінь, практичних навичок у здатності вирішувати фахові завдання в галузі освіти, педагогіки із залученням до освітнього процесу провідних фахівців-практиків; розвиває навички самостійної дослідницької роботи в галузі мовознавства та літературознавства; формує навички творчої роботи, комунікативні навички та вміння їх застосовувати в різних сферах соціальної діяльності. Програма орієнтована на формування духовно багатомовної особистості з урахуванням мультикультурного довкілля, культурних та літературних особливостей в умовах транскордоння, толерантної особистості в поліетнічному середовищі, забезпечує можливість опанування кількох іноземних мов	Ураховує сучасні тенденції реформування середньої освіти, передбачає підготовку до інноваційної професійної педагогічної діяльності, інтеграцію підготовки фахівця з української мови і літератури та зарубіжної літератури.
Придатність до працевлаштування	Набуті компетентності можуть застосовуватися в освітній, медійно-комунікативній, бізнесовій, політичній та інших сферах зайнятості на національному та міжнародному	Згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України — Класифікатор професій (ДК 003:2010 зі зміною №10 від 25.10.2021 р.) — бакалавр середньої освіти	Види економічної діяльності (за КВЕД 009:2010): Загальна середня освіта, код КВЕД — 85.31; Професійно-технічна освіта, код КВЕД — 85.32. Професійні назви

	рівнях, що вимагають педагогічної роботи, ефективної комунікації, управління соціальними відносинами та процесами. Випускник бакалаврату може працювати в науковій, літературно-видавничій та освітній галузях; на викладацьких посадах у закладах загальної середньої освіти, ЗВО 1-II рівнів акредитації (за наявності в освітній програмі циклу психолого-педагогічних та методичних дисциплін і проходження відповідних практик); у друкованих та електронних засобах масової інформації, PR-технологіях; у різноманітних фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, музеях, мистецьких і культурних центрах тощо	може обіймати такі посади: 232 — викладачі закладів фахової передвищої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти та вчителі закладів загальної середньої освіти. 2320 — вчителі закладів загальної середньої освіти та спеціалізованої освіти. 235 — інші професіонали в галузі освіти та навчання. Фахівець може працювати в літературно-видавничій сфері, у друкованих та електронних засобах масової інформації, PR-технологіях, у різноманітних фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, музеях, мистецьких і культурних центрах, державних установах.	робіт (за ДК 003:2010): вчитель середнього навчально-виховного закладу, код КП — 2320; асистент вчителя, код КП — 3340; помічник вчителя, код КП — 5131; керівник гуртка, код КП — 1229.6; педагог-організатор, код КП — 2359.2; редактор літературний, код КП — 2451.2; коректор (коригування текстів), код КП — 4143
Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати прикладні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів наук про освіту, зокрема філологічну, і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в середній школі.	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані практичні завдання в галузі середньої освіти, що передбачає застосування концептуальних методів освітніх наук, предметних знань, психології, теорії та методики навчання і характеризується комплексністю та невизначеністю умов організації освітнього процесу в закладах середньої освіти	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі середньої освіти в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорій та методів і методик педагогічних та філологічних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов

Загальні компетентності	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово Здатність бути критичним і самокритичним. Здатність до критичного мислення й ціннісно-світоглядної реалізації особистості. ЗК 4. Здатність учитися впродовж життя й оволодівати сучасними знаннями. ЗК 5. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. ЗК 6. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. ЗК 7. Здатність діяти соціально відповідально свідомо. Здатність діяти із соціальною відповідальністю, розуміти основні принципи буття людини, природи, суспільства. ЗК 8. Здатність працювати в команді та автономно Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема для вирішення стандартних завдань професійної діяльності. ЗК 14. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні.	Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні. ЗК 2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, вести здоровий спосіб життя. ЗК 3. Здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями. ЗК 4. Здатність працювати в команді. ЗК 5. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.	ЗК 1. Здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав та свобод людини і громадянина в Україні. ЗК 2. Здатність зберігати та примножувати моральні, духовно-культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки й технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя. ЗК 3. Здатність спілкуватися державною мовою в її усній та писемній формах ЗК 7. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК 8. Здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями. ЗК 9. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних
--------------------------------	--	--	---

			джерел. ЗК 10. Здатність працювати в команді. ЗК 11. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності. ЗК 12. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо
Фахові (педагогічно спрямовані) компетентності спеціальності (ФК) Задекларовано в освітній програмі професійно спрямовані — педагогічні — компетентності	4 з 18 — 22,2 % Здатність застосовувати сучасні методи й навчальні технології в освітніх закладах. ФК 2. Здатність здійснювати добір методів і засобів навчання з педагогіки, психології, методики та основ хореографічного мистецтва, спрямованих на розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів / вихованців, з урахуванням їхніх вікових фізіологічних і психологічних особливостей. ФК 3. Здатність вивчати психологічні особливості засвоєння учнями навчальної інформації з метою діагностики, прогнозу ефективності та корекції навчально-у загальноосвітніх навчальних закладах	7 з 17 — 41,0% ФК 1. Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків. ФК 2. Володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів. ФК 3. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. ФК 4. Здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання). ФК 5. Здатність до забезпечення охорони життя й здоров'я учнів (зокрема з особливими потребами) в освітньому процесі та позаурочній діяльності. ФК 6. Здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі, виконувати педагогічний супровід процесів	11 із 17 — 64,7 ФК 1. Здатність здійснювати професійну діяльність із дотриманням вимог законодавства, стандартів освіти та внутрішніх нормативних документів закладу освіти. ФК 2. Здатність застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності, впроваджувати інноваційні технології, здійснювати інтегроване навчання. ФК 3. Здатність використовувати у професійній діяльності основні положення, методи й принципи фундаментальних та прикладних наук. ФК 4. Здатність реалізовувати навчальні стратегії, засновані на чітко визначених критеріях для оцінювання навчальних досягнень. ФК 5. Здатність забезпечити якість освіти та об'єктивний контроль й оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти. ФК 6. Здатність до

		соціалізації учнів та формування їхньої культури. ФК 7. Здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду	комунікативної взаємодії зі здобувачами освіти, батьками, колегами. ФК 7. Здатність до організації та проведення різних форм позакласної та позашкільної роботи. ФК 8. Здатність формувати освітню мотивацію учнів та організовувати пізнавальну діяльність з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. ФК 9. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, та вміти працювати в ньому. ФК 10. Здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя, зокрема в інформаційному просторі, запобігати небезпечним маніпулятивним впливам на свідомість через віртуальні мережі. ФК 17. Здатність креативно використовувати знання із фахових методик та досвід педагогічної практики в моделюванні професійної діяльності вчителя-філолога в умовах нової української школи
Програмні результати навчання (ПРН)	Практично відсутні 1 з 22 — 0,45 Можливо ПРН 1. Використовувати українську мову як державну в усіх сферах суспільного	8 з 24 — 33,3 0% ПРН 2. Знає закономірності розвитку особистості, вікові особливості учнів, їхню психологію та	15 із 24 — 62,5 % Аналізувати та об'єктивно оцінювати ризики й проблеми у професійній діяльності й обирати ефективні

	життя, зокрема у професійному спілкуванні.	специфіку сімейних стосунків. РН 3. Знає та розуміє принципи, форми, сучасні методи, методичні прийоми навчання предмета в закладах загальної середньої освіти (рівень базової середньої освіти). РН 4. Знає та розуміє особливості навчання різнорідних груп учнів, застосовує диференціацію навчання, організовує освітній процес з урахуванням особливих потреб учнів. РН 5. Уміє оперувати базовими категоріями та поняттями спеціальності. РН 6. Уміє використовувати інструменти демократичної правової держави в професійній та громадській діяльності. РН 7. Уміє застосовувати міжнародні та національні стандарти й практики в професійній діяльності. РН 8. Добирає і застосовує сучасні освітні технології та методики для формування предметних компетентностей учнів і здійснює самоаналіз ефективності уроків. РН 9. Володіє формами та методами виховання учнів на уроках і в позакласній роботі, уміє відстежувати динаміку особистісного	шляхи їх розв'язання. ПРН 5. Самостійно планувати й організовувати власну професійну діяльність і діяльність здобувачів освіти. ПРН 6. Віднаходити, опрацьовувати, аналізувати, критично осмислювати й оцінювати інформацію, що має безпосередній стосунок до професійної діяльності, користуватися спеціалізованим програмним забезпеченням та сучасними засобами зберігання й обробки інформації та її поширення. ПРН 7. Знати основи психології, педагогіки, а також фундаментальних і прикладних наук на рівні, необхідному для досягнення інших результатів навчання, передбачених освітньою програмою. ПРН 8. Володіти актуальним психолого-педагогічним інструментарієм організації освітнього процесу, оперативно й гнучко реагувати на непередбачувані освітні виклики. ПРН 9. Застосовувати в професійній діяльності сучасні дидактичні та методичні засади викладання навчальних дисциплін й обирати релевантні технології та методики в
--	---	---	--

		розвитку дитини. РН 10. Здатний проєктувати психологічно безпечне й комфортне освітнє середовище, уміє виявляти булінг серед учнів та протидіяти йому, організовувати співпрацю учнів та комунікацію з їхніми батьками.	освітньому процесі. РН 10. Діагностувати, прогнозувати, забезпечувати ефективність та корегування освітнього процесу для досягнення програмних результатів навчання й допомоги здобувачам освіти в реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. РН 11. Емпатійно взаємодіяти, відповідати за прийняття рішень в межах своєї компетенції, послідовно дотримуватися стандартів професійної етики. РН 12. Застосовувати програмне забезпечення для e-learning і дистанційного навчання і здійснювати їхній навчально-методичний та психологічний супровід. РН 13. Знати вікові та психофізіологічні особливості здобувачів освіти з різними рівнями розвитку, індивідуальні відмінності осіб з особливими освітніми потребами, уміти вибудувати щодо них адекватну навчально-поведінкову стратегію та освітній процес загалом, складати прогнози щодо його ефективності. РН 14. Бути знайомим з ознаками булінгу. Уміти використовувати прийоми попередження та протидії йому.
--	--	--	--

			ПРН 15. Мати навички збереження та зміцнення психофізичного, ментального й соціального здоров'я дітей. ПРН 16. Уміти планувати й реалізувати навчальні/розвивальні проекти. ПРН 17. Забезпечувати рівні можливості й дотримуватися принципів гендерного паритету в професійній діяльності
Перелік компонентів освітньо-професійної програми Цикл професійної підготовки	21 кредит дисциплін педагогічного циклу (спрямування) 8,3% Методика викладання української мови екзамен (3 кредити) Методика викладання української літератури 3 екзамен (3 кредити) Педагогіка екзамен (3 кредити) Психологія залік (3 кредити) Практика педагогічна — диф. Залік (9 кредитів)	19 кредитів 7,9% Психологія 3,5 залік Педагогіка 3 залік Методика викладання української мови 4 залік Методика викладання української та зарубіжної літератури 4 екзамен Педагогічна практика (кероване спостереження за психолого-педагогічною, навчально-виховною, організаційно-методичною роботою вчителя української мови і літератури, зарубіжної літератури, класного керівника) 4,5 диф.залік	40 кредитів 16,6 % Інклюзивна освіта залік (3 кредити) Психологія, екзамен (8 кредитів) Педагогіка екзамен (8 кредитів) Методика навчання української мови, залік (4 кредити) Методика навчання української літератури, залік (4 кредити) Методика навчання зарубіжної літератури, залік (4 кредити) Виробнича (педагогічна) практика — диференційований залік (9 кредитів)
Вибірковий компонент — дисципліни педагогічного циклу (спрямування)	Відсутній	Відсутній	Відсутній

Звернемо увагу на компетентності, які передбачається сформувати. Насамперед на інтегральну, яку на основі аналізу освітньо-професійних програм ЛНУ імені Івана Франка, УжНУ, ДДПУ імені Івана Франка формулюємо наступним чином: здатність розв'язувати прикладні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів наук про освіту, зокрема філологічної, і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти; застосування концептуальних методів освітніх наук, предметних знань, психології, теорії та методики навчання.

У контексті теми нашого дослідження було важливо визначити фахові компетентності, які забезпечують професійну педагогічну діяльність учителів української (рідної) мови та літератури. Нами виявлено наступне (рис. 3.1).

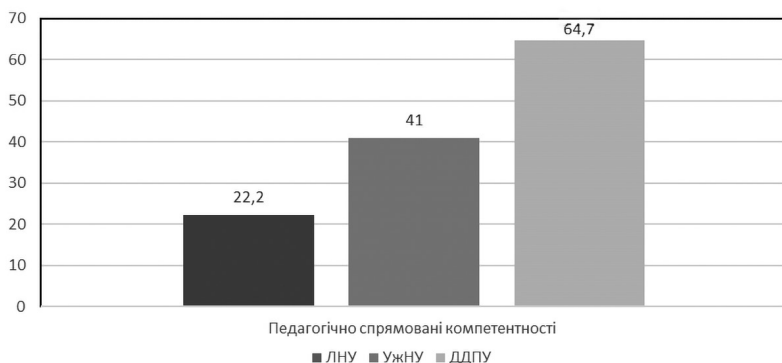


Рис. 3.1. Частка педагогічно спрямованих задекларованих компетентностей у структурі фахових компетентностей в ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література».

Джерело: систематизовано автором за: ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізація 014.01 «Українська мова і література» (Сайт Львівського національного університету імені Івана Франка; Сайт ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка).

В ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» ЛНУ імені Івана Франка задекларовано 18 позицій щодо фахових компетенцій і тільки 4, що становить 22,2 %, спрямовані на забезпечення педагогічної підготовки і педагогічної діяльності, зокрема, це «ФК 1. Здатність застосовувати сучасні методи й навчальні технології в освітніх закладах.; ФК 2. Здатність здійснювати добір методів і засобів навчання з педагогіки, психології, методики та основ хореографічного мистецтва, спрямованих на розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів / вихованців, з урахуванням їхніх вікових

фізіологічних і психологічних особливостей; ФК 3. Здатність вивчати психологічні особливості засвоєння учнями навчальної інформації з метою діагностики, прогнозу ефективності та корекції (Таблиця 3.1).

У ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» ДВНЗ «Ужгородський національний університет» задекларовано 17 позицій щодо фахових компетенцій, 7 з яких, що становить 41 %, спрямовані на забезпечення педагогічної діяльності. Це такі як: ФК 1. Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків; ФК 2. Володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів; ФК 3. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів; ФК 4. Здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання); ФК 5. Здатність до забезпечення охорони життя й здоров'я учнів (зокрема з особливими потребами) в освітньому процесі та позаурочній діяльності; ФК 6. Здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі, виконувати педагогічний супровід процесів соціалізації учнів та формування їхньої культури; ФК 7. Здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду.

ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» ДДПУ імені Івана Франка є найбільш прогресивною в контексті педагогічної підготовки, оскільки компетентностей педагогічного спрямування задекларовано 17 позицій, 11 (64,7 %) з яких — педагогічно спрямовані. Зокрема, ФК 1. Здатність здійснювати професійну діяльність із дотриманням вимог законодавства, стандартів освіти та внутрішніх нормативних документів закладу освіти; ФК 2. Здатність застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності, впроваджувати інноваційні технології, здійснювати інтегроване навчання; ФК 3. Здатність використовувати у професійній діяльності основні положення, методи й принципи фундаментальних та прикладних наук; ФК 4. Здатність реалізовувати навчальні стратегії, засновані на чітко визначених критеріях для оцінювання навчальних досягнень; ФК 5. Здатність забезпечити якість освіти та об'єктивний контроль й оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти; ФК 6. Здатність до комунікативної взаємодії зі здобувачами освіти, батьками, колегами; ФК 7. Здатність до організації та проведення різних форм позакласної та позашкільної роботи. ФК 8. Здатність формувати освітню мотивацію учнів та організовувати пізнавальну діяльність з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; ФК 9. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, та вміти працювати в ньому; ФК 10. Здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя, зокрема в інформаційному просторі, запобігати небезпечним маніпулятивним впливам на свідомість через віртуальні мережі; ФК 17. Здатність креативно використовувати знання із фахових методик та досвід педагогічної практики в моделюванні професійної діяльності вчителя-філолога в умовах нової української школи.

Таблиця 3.1.

**Перелік фахових компетентностей, які задекларовано
в освітньо-професійних програмах спеціальності 014 «Середня освіта
(Українська мова і література)» в українських університетах**

Львівський національний університет імені Івана Франка	ДВНЗ «Ужгородський національний університет	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
ФК 1. Здатність застосовувати сучасні методи й навчальні технології в освітніх закладах. ФК 2. Здатність здійснювати добір методів і засобів навчання з педагогіки, психології, методики та основ хореографічного мистецтва, спрямованих на розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів / вихованців, з урахуванням їхніх вікових фізіологічних і психологічних особливостей. ФК 3. Здатність вивчати психологічні особливості засвоєння учнями навчальної інформації з метою діагностики, прогнозу ефективності та корекції.	ФК 1. Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків. ФК 2. Володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів. ФК 3. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. ФК 4. Здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання). ФК 5. Здатність до забезпечення охорони життя й здоров'я учнів (зокрема з особливими потребами) в освітньому процесі та позаурочній діяльності. ФК 6. Здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі, виконувати педагогічний супровід процесів соціалізації учнів та формування їхньої культури. ФК 7. Здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду	ФК 1. Здатність здійснювати професійну діяльність із дотриманням вимог законодавства, стандартів освіти та внутрішніх нормативних документів закладу освіти. ФК 2. Здатність застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності, впроваджувати інноваційні технології, здійснювати інтегроване навчання. ФК 3. Здатність використовувати у професійній діяльності основні положення, методи й принципи фундаментальних та прикладних наук. ФК 4. Здатність реалізовувати навчальні стратегії, засновані на чітко визначених критеріях для оцінювання навчальних досягнень. ФК 5. Здатність забезпечити якість освіти та об'єктивний контроль й оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти. ФК 6. Здатність до комунікативної взаємодії зі здобувачами освіти, батьками, колегами. ФК 7. Здатність до організації та проведення різних форм позакласної та позашкільної роботи. ФК 8. Здатність формувати освітню мотивацію учнів та

		організовувати пізнавальну діяльність з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. ФК 9. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, та вміти працювати в ньому. ФК 10. Здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя, зокрема в інформаційному просторі, запобігати небезпечним маніпулятивним впливам на свідомість через віртуальні мережі. ФК 17. Здатність креативно використовувати знання із фахових методик та досвід педагогічної практики в моделюванні професійної діяльності вчителя-філолога в умовах нової української школи
--	--	--

Проаналізуємо частку задекларованих результатів навчання в ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» у досліджуваних нами ЗВО, тобто сукупності знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти (рис. 3.2).

В ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» у ЛНУ імені Івана Франка до програмних результатів навчання досить умовно можна віднести до таких, які спрямовані на педагогічну діяльність, тільки одну (0,5 %) із 22 позицій — ПРН 1. Використовувати українську мову як державну в усіх сферах суспільного життя, зокрема у професійному спілкуванні.

В ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» УжНУ ця частка становить 33,3 %, тобто 8 — 24 позицій: ПРН 2. Знає закономірності розвитку особистості, вікові особливості учнів, їхню психологію та специфіку сімейних стосунків; ПРН 3. Знає та розуміє принципи, форми, сучасні методи, методичні прийоми навчання предмета в закладах

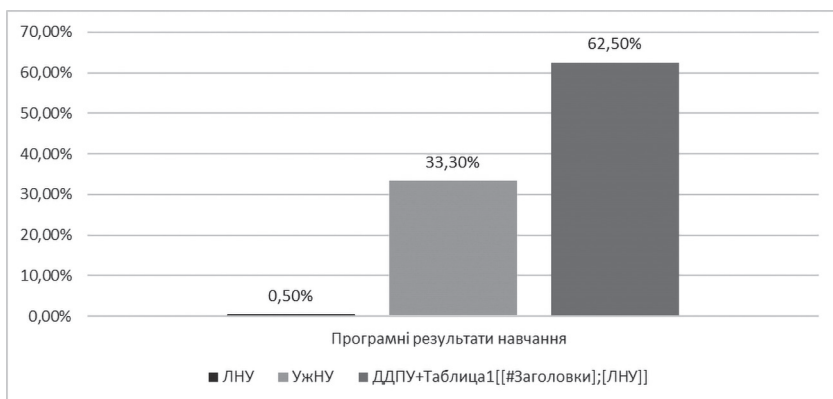


Рис. 3.2. Частка категорій програмних результатів навчання, задекларованих в освітньо-професійних програмах за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізація 014.01 «Українська мова і література».

Джерело: систематизовано автором за: ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізація 014.01 «Українська мова і література» (Сайт Львівського національного університету імені Івана Франка; Сайт ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка)

загальної середньої освіти (рівень базової середньої освіти); РН 4. Знає та розуміє особливості навчання різnorідних груп учнів, застосовує диференціацію навчання, організовує освітній процес з урахуванням особливих потреб учнів; РН 5. Уміє оперувати базовими категоріями та поняттями спеціальності; РН 6. Уміє використовувати інструменти демократичної правової держави в професійній та громадській діяльності; РН 7. Уміє застосовувати міжнародні та національні стандарти й практики в професійній діяльності; РН 8. Добирає і застосовує сучасні освітні технології та методики для формування предметних компетентностей учнів і здійснює самоаналіз ефективності уроків; РН 9. Володіє формами та методами виховання учнів на уроках і в позакласній роботі, уміє відстежувати динаміку особистісного розвитку дитини; РН 10. Здатний проектувати психологічно безпечне й комфортне освітнє середовище, уміє виявляти булінг серед учнів та протидіяти йому, організовувати співпрацю учнів та комунікацію з їхніми батьками.

В ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» ДДПУ імені Івана Франка 15 із 24 — 62,5 %, зокрема, ПРН Аналізувати та об'єктивно оцінювати ризики й проблеми у професійній діяльності й обирати ефективні шляхи їх розв'язання; ПРН 5. Самостійно планувати й організовувати власну професійну діяльність і діяльність здобувачів освіти; ПРН 6. Віднаходити, опрацьовувати, аналізувати, критично осмислювати й оцінювати

інформацію, що має безпосередній стосунок до професійної діяльності, користуватися спеціалізованим програмним забезпеченням та сучасними засобами зберігання й обробки інформації та її поширення; ПРН 7. Знати основи психології, педагогіки, а також фундаментальних і прикладних наук на рівні, необхідному для досягнення інших результатів навчання, передбачених освітньою програмою; ПРН 8. Володіти актуальним психолого-педагогічним інструментарієм організації освітнього процесу, оперативно й гнучко реагувати на непередбачувані освітні виклики; ПРН 9. Застосовувати в професійній діяльності сучасні дидактичні та методичні засади викладання навчальних дисциплін й обирати релевантні технології та методики в освітньому процесі; ПРН 10. Діагностувати, прогнозувати, забезпечувати ефективність та корегування освітнього процесу для досягнення програмних результатів навчання й допомоги здобувачам освіти в реалізації індивідуальних освітніх траєкторій; ПРН 11. Емпатійно взаємодіяти, відповідати за прийняття рішень в межах своєї компетентності, послідовно дотримуватися стандартів професійної етики; ПРН 12. Застосовувати програмне забезпечення для e-learning і дистанційного навчання і здійснювати їхній навчально-методичний та психологічний супровід; ПРН 13. Знати вікові та психофізіологічні особливості здобувачів освіти з різними рівнями розвитку, індивідуальні відмінності осіб з особливими освітніми потребами, уміти вибудувати щодо них адекватну навчально-поведінкову стратегію та освітній процес загалом, складати прогнози щодо його ефективності; ПРН 14. Бути знайомим з ознаками булінгу. Уміти використовувати прийоми попередження та протидії йому; ПРН 15. Мати навички збереження та зміцнення психофізичного, ментального й соціального здоров'я дітей; ПРН 16. Уміти планувати й реалізувати навчальні/розвивальні проекти; ПРН 17. Забезпечувати рівні можливості й дотримуватися принципів гендерного паритету в професійній діяльності

Важливою складовою освітньо-професійних програм є перелік компонентів, зокрема цикл професійної практичної підготовки — нормативна складова. Аналіз ОПП дозволив візуалізувати частку дисциплін педагогічного спрямування (рис. 3.3).

Так, у ЛНУ імені Івана Франка такими виявилися тільки 4 дисципліни по 3 кредити кожна та педагогічна практика — 9 кредитів: «Методика викладання української мови екзамен» (3 кредити), «Методика викладання української літератури 3 екзамен» (3 кредити), «Педагогіка» (3 кредити), «Психологія» (3 кредити). Тобто всього 21 кредит предметів спеціальної педагогічної підготовки для формування спеціальних педагогічних компетентностей (8,3 % від загальної кількості кредитів — 240).

В ДВНЗ «Ужгородський національний університет» також 4 предмети педагогічного спрямування і педагогічна практика, але кредитів менше — 19, що становить 7,9% всіх компонентів освітньо-професійної програми «Психологія» (3,5 кредити), «Педагогіка» 3 кредити), «Методика викладання української мови» (4 кредити), «Методика викладання української та зарубіжної літератури» (4 кредити), «Педагогічна практика (кероване спостереження за психолого-

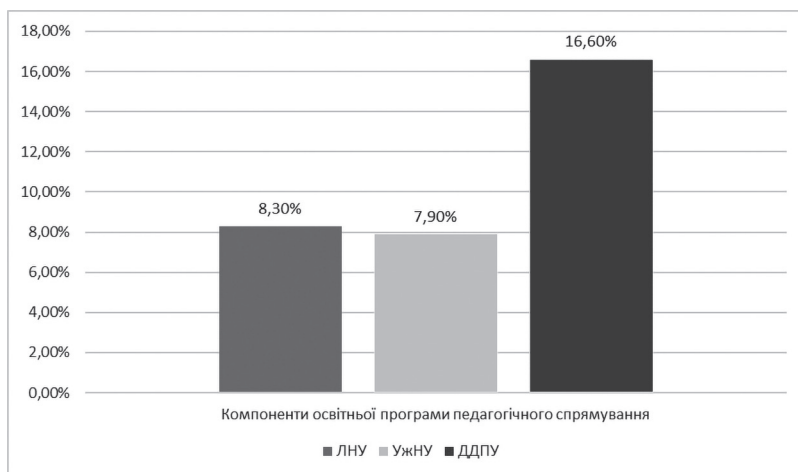


Рис. 3.3. Частка компонентів педагогічного спрямування ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта» спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література».

Джерело: систематизовано автором за: ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізація 014.01 «Українська мова і література» (Сайт Львівського національного університету імені Івана Франка; Сайт ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка)

педагогічною, навчально-виховною, організаційно-методичною роботою вчителя української мови і літератури, зарубіжної літератури, класного керівника) (4,5 кредита).

Більша частка компонентів освітньо-професійної програми, зокрема цикл професійної практичної підготовки, в ДДПУ імені Івана Франка: 6 предметів («Інклюзивна освіта залік» (3 кредити), «Психологія» (8 кредитів), «Педагогіка» (8 кредитів), «Методика навчання української мови» (4 кредити), «Методика навчання української літератури» (4 кредити), «Методика навчання зарубіжної літератури» (4 кредити) та виробнича (педагогічна) практика (9 кредитів). Разом на педагогічну підготовку фахівців за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» та кваліфікацією «Вчитель української мови і літератури» виокремлено 40 кредитів — 16, 6 %.

Нами також здійснено аналіз освітньо-професійних програм за спеціальністю 014. Середня освіта» (Українська мова і література), кваліфікація «Вчитель української мови і літератури» щодо вибіркових дисциплін. У жодному закладі вищої освіти, освітньо-професійні програми які були нами розглянуто, не запропоновано жодної дисципліни педагогічного спрямування для вибору студента. Тому пропонуємо курс для факультативного вивчення дисциплін педагогічного

спрямування «Організація факультативних занять мовно-літературного спрямування в закладах загальної середньої освіти».

Структура програм навчальних дисциплін у закладах вищої освіти включає такі параметри: опис предмета навчальної дисципліни; мету курсу; тематичний план (назва й тема змістових модулів); структуру залікового кредиту курсу (із зазначенням тем змістових модулів та кількості годин, відведених на лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу); окремо зазначені теми практичних (лабораторних) занять, завдання для самостійної роботи, теми індивідуальних навчально-дослідних завдань; окремо визначено й розділи: розподіл балів оцінювання успішності студентів; методичне забезпечення (Сайт Львівського національного університету імені Івана Франка. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова та література)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; Сайт ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова та література)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова та література)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти).

Підкреслимо, що для забезпечення мотивації та предметної орієнтації, наприклад, в робочій програмі дисципліни «Методика викладання української мови в загальноосвітній школі» визначені:

1. Мета дисципліни — озброїти майбутнього вчителя української мови не тільки теорією цієї науки, а й найефективнішими формами організації навчального процесу, найдоцільнішими методами та прийомами навчання учнів на сучасному етапі розвитку загальноосвітніх закладів (з українською та іншими мовами навчання).

2. Завдання вивчення дисципліни: підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи, реалізації концепцій мовної освіти в Україні; формування у майбутніх вчителів національно свідомого ставлення до української мови як рідної і державної, розуміння її значення як предмета шкільного навчання та засобу вивчення інших предметів; забезпечення засвоєння студентами системи теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть їм формувати в учнів мовну та мовленнєву компетентності, виховувати свідомих громадян України; навчити співвідносити теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, втілювати нові методичні ідеї у практику вивчення предмета, застосовувати педагогічні інновації; розвиток у студентів пізнавальних інтересів, прагнення, до удосконалення своєї професійної підготовки, уміння працювати з навчально-методичною літературою; формування в майбутніх учителів-словесників дослідницьких навичок, розвитку уміння здійснювати самостійні наукові пошуки й експериментальні дослідження; формування у студентів професійно-методичних вмінь.

Як позитивне, в програмах є виокремлення фахових компетенцій, які спрямовані на забезпечення педагогічної діяльності, зокрема: *методична* (здатність

аналізувати й оцінювати педагогічні досягнення в галузі методики викладання української мови та літератури; здатність застосовувати новітні засоби й технології під час викладання української мови та літератури); *контрольна* (перевірку реального педагогічного процесу відповідно до схвалених планів, норм і вимог, інструкцій та рішень; здатність спілкуватися з експертами з інших галузей; уміння організувати різні види перевірки знань, умінь і навичок суб'єктів навчально-виховного процесу; *культурологічна* (розуміння культури і звичаїв інших країн; здатність і готовність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень; знання кращих творів вітчизняної і світової літератури); *психолого-педагогічна* (здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності, адекватно оцінити власні здібності, навчальні можливості та індивідуально-психологічні особливості учнів, вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, вирішувати конфліктні ситуації); *організаційна* (здатність до організації і планування; пристосування до нових ситуацій; готовність розробляти системи заходів для забезпечення належного освітнього середовища відповідно до норм безпеки життєдіяльності, ергономіки та сучасних технологій отримання знань); *проектувальна* (планування та управління проектами; здатність до аналізу і синтезу; готовність забезпечувати навчально-виховний процес відповідною навчально-методичною документацією, програмами, планами та інноваційними проектами; готовність на основі аналізу здійснювати прогнозування основних показників, що характеризують розвиток педагогічної системи) (Львівський національний університет імені Івана Франка Робоча програма дисципліни «Методика викладання української мови в загальноосвітній школі», 2021).

Навчальна програма та робоча навчальна програма «Методика викладання української мови в загальноосвітній школі» спрямована на формування загальнокультурних компетентостей (знання та розуміння предметної сфери, розуміння професійної діяльності, здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), здатність діяти соціально відповідально та свідомо, здатність працювати в команді, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях, здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями, здатність спілкуватися державною мовою усно і письмово, здатність до адаптації та дії в новій ситуації).

Аналіз наукових педагогічних та лінгводидактичних досліджень дає підстави визначити, що в українській системі підготовки вчителя-словесника, зокрема вчителя української (рідної) мови і літератури застосовуються різні методи навчання. Як основні форми організації навчання у процесі формування професійної компетентності вчителя української мови, виступають інформаційні та проблемні лекції, що моделюють академічну навчальну діяльність, групові лабораторно-практичні заняття та ділові ігри як модель професійної діяльності педагога та педагогічна практика, під час якої моделюється навчально-професійна діяльність студента — вчителя рідної мови).

Провідним дидактичним методом навчання, вибір якого зумовлений специфікою дисциплін, що викладаються, є лінгвістичний аналіз тексту, що представляє собою аналіз мовних одиниць тексту. У результаті застосування цього методу в ході вивчення методики викладання української мови та дисциплін лінгвістичного циклу у майбутнього вчителя української мови формується відповідне вміння лінгвометодичного аналізу професійно орієнтованих текстів.

Під час роботи з текстом у вчителя української (рідної) мови мають виявлятися такі уміння: виокремлення з тексту мовних явищ, необхідних для розкриття теми, кваліфікація їх, встановлення системних зв'язків між мовними одиницями; формулювання запитань та завдань з аналізу тексту, які показують мову як систему.

Зазначимо, що разом з загальнопедагогічними традиційними й інноваційними методами у підготовці вчителя української (рідної) мови та літератури застосовуються специфічні — лінгводидактичні: аналіз професійно орієнтованих текстів — текстів навчальних програм з української мови, що доповнюють підручники; «лінгвістична експертиза» тексту, покликана встановити рівень відповідності запропонованого для вивчення школярами мовного матеріалу; «методична експертиза» тексту, що виявляє специфіку надання навчальної інформації з української мови, а також способи її засвоєння, іншими словами — відповідність сучасним досягненням методики викладання української мови. Крім того, може бути виділений рівень лінгвометодичного аналізу текстів мови спеціальності — текстів, представлених у навчальних книгах з дисциплін, що вивчаються (у нашому випадку за методикою викладання української мови та дисциплінами лінгвістичного циклу; лінгвометодичний аналіз професійно значущих прецедентних текстів — текстів-метафор, що ілюструють специфіку професійної діяльності вчителя української (рідної) мови і літератури, який передбачає виявлення, кваліфікацію та аналіз мовних одиниць; інтерпретацію тексту, тобто створення студентами власних мовних творів; формулювання системи питань та завдань на осмислення тексту з позиції педагога-словесника.

У теорії та практиці підготовки вчителя української (рідної) мови і літератури вже накопичено певний досвід використання художніх творів з метою педагогічної підтримки професійного розвитку майбутнього фахівця. Цей досвід умовно можна розділити на досвід формування у студентів-філологів умінь інтерпретації художніх особливостей літературного твору на шкільну тематику для дітей старшого шкільного віку, де інтеграція педагогіки та літератури служить завданням розвитку інтересу до педагогічної діяльності, та досвід розвитку здатності розуміти психологічні особливості дитини того чи іншого віку, який виступає як персонаж, що відповідає глибокому міждисциплінарному зв'язку навчальних дисциплін. Однак вважаємо, що художня література має значний потенціал у розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя, його здатності приймати самостійні рішення у педагогічній реальності на основі теоретичного знання.

Інтеграція науково-педагогічного та художнього дискурсів може підпорядковуватися трьом взаємопов'язаним завданням: поглиблення знань про педа-

логічні закономірності, фактори, принципи та методи виховання та навчання за допомогою встановлення причинно-наслідкових зв'язків між різними змінними педагогічного процесу; збагачення досвіду конструктивної взаємодії з зростаючою особистістю на основі зближення своєї концептосфери з концептосферою дитини; збагачення досвіду управління педагогічною реальністю за допомогою усунення прихованих факторів, що блокують продуктивну діяльність і самовираження особистості, що підростає (Кучерук, 2011).

У системі методів навчання української мови в основній школі відбито послідовні етапи напрацювання цієї системи й упровадження в процес рідномовної освіти. Особистісно орієнтована методика мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів розроблена на основі «збагаченої» системи методів навчання української (рідної) мови та літератури, з урахуванням теорії пізнавальних стилів, інтеграції методів навчання, мотиваційної функції методів, метафоризації як засобу творчого спрямування методів у навчанні мови. Теоретико-практичне значення мають компетентісно орієнтовані завдання з української мови та огляд методів їх виконання, методичні рекомендації стосовно методів організації самостійної роботи учнів, контролю й самоконтролю в шкільному курсі української мови (Коваленко, 2017).

Отже, порівняльний аналіз освітньо-професійних програм за спеціальністю 014. Середня освіта» (Українська мова і література), кваліфікація «Вчитель української мови і літератури» у провідних університетах України засвідчує:

1. Освітні програми в університетах України розроблені відповідно до чинних галузевих стандартів освіти, які містять: загальні і професійні компетентності; можливості працевлаштування; зміст і структуру освітньо-професійних програм підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти.

2. ОПП підготовки вчителів української (рідної) мови і літератури ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» ЛНУ імені Івана Франка, ДВНЗ «Ужгородський національний університет, ДДПУ імені Івана Франка розроблені за вимогами кредитно-модульної системи, входять до складу інтерактивного комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни. Структура програми навчальної дисципліни включає такі параметри: опис предмета навчальної дисципліни; мету курсу (дати студентам підготовку, необхідну для навчання учнів початкових класів, оволодіти матеріалом для забезпечення подальшої самостійної роботи щодо поглиблення й розширення фахової підготовки); програму (назва й тема змістових модулів); структуру залікового кредиту курсу (із зазначенням тем змістових модулів та кількості годин, відведених на лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу); окремо зазначені теми практичних (лабораторних) занять, завдання для самостійної роботи, теми індивідуальних навчально-дослідних завдань; окремо визначено й розділи: розподіл балів оцінювання успішності студентів; методичне забезпечення.

3. Аналіз програм свідчить про недостатність дисциплін педагогічного спрямування, що унеможливорює системний розвиток методичної, комунікатив-

ної, інноваційної та інших компетеностей майбутніх учителів української (рідної) мови і літератури, тому потребує удосконалення зокрема на основі зарубіжних якісних освітніх практик.

Вважаємо, що лінгводидактична, методична підготовка студентів має бути побудована таким чином, щоб основи знань про закономірності процесу оволодіння школярами рідною мовою засвоювались майбутніми педагогами під час спеціально організованої діяльності, спрямованої на розв'язання методичних завдань. За такої умови у студентів формуватиметься евристичний стиль мислення, розвиватимуться творчі здібності, необхідні для самостійного дослідження педагогічних, лінгводидактичних і методичних явищ.

3.2. Підготовка майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти до навчання рідної мови учнів молодшого шкільного віку

Підготовка вчителя рідної мови до викладання в початковій школі є важливою складовою педагогічної освіти, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи мовленнєвих і комунікативних навичок учнів. Успіх навчального процесу залежить не лише від знань учителя, але й від його здатності застосовувати ці знання в умовах реальної освітньої практики. Підготовка вчителя повинна включати кілька ключових аспектів: теоретичну, методичну, психологічну та практичну підготовку.

Початкова освіта є фундаментом особистісного розвитку дитини та формування її ставлення до навчальної діяльності. Вчитель у цей період виконує роль не лише носія знань, а й першого провідника дитини у світ соціальних норм і цінностей. Мовлення вчителя — це не лише засіб комунікації, а й інструмент виховання, формування мотивації, розвитку пізнавальних інтересів. Особливої актуальності ця тема набуває в контексті реформування освітньої системи в межах концепції Нової української школи.

1. Теоретичні засади педагогічного мовлення

Педагогічне мовлення є важливим інструментом освітнього процесу, через який реалізуються навчальні, виховні й розвивальні цілі освіти. Його вивчення має глибоке теоретичне підґрунтя та тісно пов'язане з розвитком педагогічної майстерності вчителя.

Мовлення вчителя виконує кілька провідних функцій: інформаційну, мотиваційну, організаційну та регулятивну. Наукові дослідження (Леонтьєв, 2017; Савченко, 2021) доводять, що ефективне мовлення може істотно впливати на рівень засвоєння матеріалу, формування навичок самооцінки та розвиток емоційного інтелекту (Леонтьєв, 2017).

Умовно мовлення педагога можна поділити на дві групи: предметно-орієнтоване (що стосується навчального змісту) та особистісно-орієнтоване (що спрямоване на взаємодію, підтримку, мотивацію). Саме останнє найбільше впливає на мотиваційний фон учня (Гурлева, 2021).

Теоретичні засади педагогічного мовлення формуються на перетині педагогіки, психології, лінгвістики та риторики. Основними принципами є (Гуревич, 2018):

1. Цілеспрямованість: педагогічне мовлення має бути підпорядковане завданням навчання й виховання.
2. Доступність: виклад інформації має відповідати рівню розвитку аудиторії.
3. Емоційність і виразність: живе й емоційно насичене мовлення сприяє кращому засвоєнню матеріалу.
4. Етичність: повага до особистості учнів, дотримання норм мовної ввічливості.

До основних функцій педагогічного мовлення належать:

- Інформативна: передача знань і навчальної інформації.
- Організаційна: формування структури навчального процесу.
- Мотиваційна: стимулювання навчальної активності учнів.
- Виховна: вплив на формування особистісних якостей і моральних цінностей.

Педагогічне мовлення є не лише засобом передачі знань, а й потужним інструментом формування особистості учня. Його ефективність залежить від професійної підготовки педагога, рівня розвитку його мовленнєвої культури та усвідомленого використання мовленнєвих стратегій у навчальній діяльності.

2. Психолінгвістичні особливості сприйняття мовлення дітьми молодшого шкільного віку.

Психолінгвістичне дослідження сприйняття мовлення дітьми молодшого шкільного віку є важливим аспектом вивчення механізмів розвитку мовленнєвої діяльності. Сприйняття мовлення є складним когнітивним процесом, який тісно пов'язаний з розвитком мислення, пам'яті, уваги й емоційної сфери дитини.

Діти 6–10 років мають високу чутливість до інтонації, міміки, ритму мовлення. Саме тому виразне, доброзичливе, емоційно забарвлене мовлення сприймається ними краще, ніж суха, монотонна подача матеріалу. Крім того, діти реагують не лише на зміст, а й на емоційне тло, яке створює вчитель (Кузьменко, 2022).

До важливих аспектів належать:

- 1) Дотримання темпу мовлення;
- 2) Використання елементів гри, гумору, казкових образів;
- 3) Емоційна підтримка (мотивувальні слова, похвала, підбадьорення).

Психолінгвістика вивчає мовлення як процес виробництва та розуміння мовних повідомлень. У дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) сприйняття мовлення проходить через кілька етапів:

- фонетико-фонологічний аналіз,
- лексико-семантична обробка,
- синтаксична інтерпретація,

- прагматична інтерпретація висловлювання.

На даному віковому етапі спостерігається активний розвиток механізмів декодування мовних сигналів, що супроводжується формуванням навичок усвідомленого сприйняття текстів різного стилю і складності.

Особливості сприйняття мовлення дітьми молодшого шкільного віку. Основні психолінгвістичні особливості сприйняття мовлення дітьми (Мельничайко, 2019):

- Фонематичний слух у цьому віці ще розвивається, тому діти можуть не завжди точно розрізняти близькі за звучанням слова.
- Обмежений словниковий запас впливає на розуміння складних висловлювань.
- Конкретність мислення визначає переважання буквального сприйняття висловлювань.
- Емоційна забарвленість мовлення дорослого значно впливає на якість сприйняття та розуміння повідомлення.

Соціальні чинники — стиль спілкування в родині, педагогічний стиль учителя, середовище однолітків — також суттєво впливають на формування мовленнєвих навичок.

Методологія дослідження. Для вивчення особливостей сприйняття мовлення використовуються методи (Савченко, 2021):

- спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей,
- тестування рівня розуміння усного мовлення,
- психолінгвістичне експериментування (напр., завдання на розуміння інструкцій або переказування тексту).

Психолінгвістичні особливості сприйняття мовлення дітьми молодшого шкільного віку визначаються взаємодією когнітивних, мовленнєвих та соціально-емоційних факторів. Врахування цих особливостей має важливе значення для організації ефективного навчання, розвитку комунікативних навичок і підтримки психологічного комфорту дитини у процесі освітньої діяльності

4. Мовлення як засіб мотиваційного впливу

Мовлення — не лише засіб передачі інформації, а й потужний інструмент впливу на психоемоційну сферу особистості. Мотиваційний потенціал мовлення проявляється у здатності спонукати до дії, формувати установки, змінювати поведінку. Дослідження ролі мовлення як мотиваційного чинника є актуальним у контексті освіти, управління, психології та маркетингу (Гурлева, 2021).

Мотиваційне мовлення базується на таких принципах:

1. Цілеспрямованість впливу: чітке розуміння мети комунікатора.
2. Психологічна налаштованість на адресата: урахування вікових, емоційних та когнітивних особливостей слухача.
3. Емоційна насиченість та експресивність: посилюють переконливість.
4. Риторичні стратегії: логічна аргументація, метафори, повтори, звертання.

Мовлення у педагогічному контексті. У навчальному процесі мовлення вчителя виконує мотиваційну функцію за рахунок:

- Підбадьорювання і схвалення.
- Постановки цілей і пояснення значення навчальної діяльності.
- Подачі прикладів для наслідування.

Приклад: «Я вірю, що кожен з вас може досягти успіху в цій темі, якщо докладе зусиль».

Психологічні механізми впливу. Мовлення викликає емоційний відгук через:

- Ідентифікацію з мовцем (авторитет).
- Активізацію внутрішніх мотивацій (інтерес, виклик).
- Створення позитивного комунікативного середовища.

Вчитель формує мотивацію до навчання через:

1. Позитивну мовленнєву взаємодію — м'який, доброзичливий стиль спілкування створює атмосферу довіри;
2. Педагогічне заохочення — підсилює віру дитини у власні сили;
3. Мовлення, спрямоване на залучення — спонукає до участі в діалозі, грі, дослідженні;
4. Проблемні запитання та мотиваційні формули — створюють ситуацію «успіху» та пробуджують інтерес.

Досвід успішних педагогів свідчить, що найкращі результати у мотивації демонструють вчителі, які вміють гнучко використовувати мову як психолого-педагогічний інструмент.

Мовлення є ключовим засобом мотиваційного впливу в будь-якому виді комунікативної діяльності. Його ефективність залежить від усвідомлення цілей, знання адресата та володіння мовленнєвими стратегіями. Особливо важливим є вміння створити мотиваційний ефект у педагогічному процесі, де мовлення вчителя може стати рушієм особистісного розвитку учнів (Дичко, 2020).

5. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів

Мовленнєва компетентність майбутнього вчителя є однією з головних передумов ефективного здійснення навчально-виховного процесу. Вона включає вміння грамотно, логічно, виразно і доречно формулювати думки в усній і письмовій формах, а також володіння етикетом педагогічного спілкування.

Підготовка до мовленнєвої діяльності має бути складовою професійної підготовки педагога. Доцільно включати в освітні програми такі елементи: курси з риторики та техніки мовлення; практичні тренінги з комунікативної гнучкості; аналіз відеозаписів уроків з метою саморефлексії; використання елементів театрального мистецтва для розвитку інтонаційної виразності (Кобзар, 2016).

Теоретичні аспекти мовленнєвої компетентності. Мовленнєва компетентність охоплює:

- Лінгвістичні знання: норми літературної мови, термінологічна база.
- Комунікативні навички: чіткість, доступність, адаптація до аудиторії.
- Риторичні уміння: аргументація, логіка, інтонаційне оформлення.
- Етично-моральна культура мовлення.

Науковці підкреслюють, що ефективне педагогічне спілкування неможливе без високого рівня мовленнєвої компетентності.

Педагогічні умови формування компетентності. У процесі підготовки вчителя важливо створити такі умови (Бібік, 2019):

1. Використання інтерактивних методів навчання (дебати, рольові ігри, проєктна діяльність).
2. Формування навичок публічного виступу.
3. Аналіз прикладів педагогічного дискурсу.
4. Проведення педагогічної практики з обов'язковим аналізом мовленнєвої поведінки.

Практичні аспекти відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвої культури: курси з педагогічної риторики, самоаналіз мовлення під час відеозапису занять, оцінювання мовленнєвого компонента під час атестації (Кузьменко, 2022).

Формування мовленнєвої компетентності є інтегрованим процесом, що охоплює фахову, мовленнєву, етичну й педагогічну підготовку. Майбутній учитель має володіти не лише знаннями, а й умінням передавати їх у доступній, переконливій і педагогічно доцільній формі.

Основою підготовки вчителя рідної мови є глибоке засвоєння теоретичних знань з мовознавства, літературознавства та педагогіки. Вчитель повинен добре володіти граматичними правилами, лексикою, стилістикою рідної мови, а також знати основи літературної творчості свого народу (Плахотник, 2021).

Особлива увага в навчанні майбутніх педагогів приділяється також психології розвитку дітей молодшого шкільного віку, адже кожен етап розвитку має свої особливості, що потребують відповідних підходів до навчання та виховання. Це дозволяє вчителю більш ефективно працювати з учнями, враховуючи їх індивідуальні потреби і рівень мовленнєвого розвитку.

Теоретична підготовка вчителя рідної мови є фундаментальною складовою професійної освіти педагога, яка забезпечує його компетентність у викладанні мовних дисциплін. Вона включає в себе знання з мовознавства, педагогіки, психології та методики навчання, що дозволяє ефективно організовувати навчальний процес у початковій школі (Гончаренко, 2020).

Знання рідної мови на глибокому рівні є основою професійної компетентності вчителя (Селіванова, 2017). Вона передбачає:

- володіння граматикою, фонетикою, лексикологією та стилістикою рідної мови;
- знання норм літературної мови та їх застосування в усному та писемному мовленні;
- уміння аналізувати мовні явища та пояснювати їх учням доступною мовою.

Важливу роль у цьому відіграють курси з сучасної української (або іншої рідної) мови, історії мови та мовної культури.

Вчитель початкової школи повинен знати основи дидактики та методики викладання рідної мови (Савченко, 2011). Ця підготовка охоплює:

- принципи організації навчального процесу у молодшій школі;

- методи навчання грамоти, читання, письма та розвитку мовлення;
- основи диференційованого та індивідуального підходу до учнів;
- інтеграцію мовних навичок із навчальними дисциплінами.

Також важливим є знання сучасних освітніх технологій, таких як компетентнісний підхід, проблемне та інтерактивне навчання.

Оскільки вчитель працює з дітьми молодшого шкільного віку, він повинен мати базові знання з дитячої психології. Це дозволяє:

- розуміти особливості психоемоційного розвитку дітей 6–10 років;
- формувати в учнів позитивну мотивацію до навчання;
- створювати комфортну психологічну атмосферу в класі;
- попереджувати труднощі у навчанні та комунікації.

Важливим є опанування методів корекційної педагогіки, які допомагають працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Кожен педагог повинен орієнтуватися в освітньому законодавстві, зокрема (Державний стандарт):

- Державному стандарті початкової освіти;
- Концепції Нової української школи (НУШ);
- чинних навчальних програмах та підручниках;
- етичних та правових аспектах педагогічної діяльності.

Ознайомлення з нормативними документами допомагає вчителю відповідально організовувати навчальний процес та застосовувати сучасні підходи у викладанні.

Методична підготовка вчителя рідної мови є надзвичайно важливою частиною його професійної діяльності. Вчитель повинен бути здатний застосовувати різноманітні методи та прийоми, які допомагають учням засвоїти мовні норми та розвивати мовленнєві навички. Одним із основних завдань є навчання дітей основам грамотного писемного та усного мовлення, розвитку їхнього лексичного запасу, вміння правильно будувати речення і тексти (Кузьмінський, Омельченко, 2007).

Важливою складовою є також освоєння методик роботи з текстами, що включає читання, аналіз, створення власних творів. Використання інтерактивних методів навчання, таких як дидактичні ігри, творчі завдання, рольові ігри, дає змогу розвивати не тільки мовні навички, але й соціально-комунікативні вміння дітей.

Методична підготовка вчителя рідної мови для початкової школи є важливою складовою його професійної діяльності. Вона включає знання методів і прийомів викладання, умінь адаптувати навчальний матеріал до рівня розвитку учнів, застосовувати інтерактивні технології та оцінювати результати навчальної діяльності.

Методична підготовка сучасного вчителя включає оволодіння цифровими технологіями для викладання рідної мови (Петренко, 2023):

- Онлайн-платформи (Google Classroom, Moodle, LearningApps) для дистанційного навчання.

- Інтерактивні вправи (Quizlet, Kahoot, Wordwall) для розвитку мовних навичок.
- Відеоуроки та мультимедійні презентації (Canva, Prezi) для наочності матеріалу.
- Електронні словники та підручники для розширення навчального контенту.

Методична підготовка вчителя не завершується після отримання диплому. Вона передбачає постійне вдосконалення через:

- участь у вебінарах, семінарах, конференціях;
- читання сучасної науково-методичної літератури;
- обмін досвідом із колегами;
- стажування в українських та міжнародних освітніх закладах.

Методична підготовка вчителя рідної мови є безперервним процесом, що поєднує теоретичні знання з практичним досвідом. Вона охоплює вміння планувати уроки, використовувати сучасні методи навчання, цифрові технології, формувати мовленнєві навички та оцінювати результати навчання. Тільки комплексний підхід до методичної підготовки забезпечить якісну мовну освіту для молодших школярів (Кузьменко, 2022).

Не менш важливою є психологічна підготовка вчителя, оскільки він має працювати з дітьми молодшого віку, що є надзвичайно важливим у формуванні їхнього ставлення до рідної мови. Вчитель повинен мати глибоке розуміння психології розвитку дітей, знати їхні етапи розвитку, враховувати індивідуальні особливості кожного учня.

У цьому контексті важливим є розвиток емоційної компетентності вчителя, здатності підтримувати мотивацію учнів, створювати позитивну атмосферу на уроках, організовувати навчальний процес таким чином, щоб учні не лише отримували знання, а й отримували задоволення від навчання.

Психологічна підготовка вчителя рідної мови для початкової школи є важливим компонентом його професійної компетентності. Вона передбачає розвиток емоційної стійкості, комунікативних навичок, емпатії та вміння працювати з різними віковими та індивідуальними особливостями учнів (Зінченко, 2020).

Психологічна підготовка дозволяє вчителю ефективно взаємодіяти з учнями, батьками та колегами, створювати позитивний психологічний клімат у класі, підтримувати мотивацію учнів до навчання. Вона сприяє:

- формуванню психолого-педагогічної культури;
- розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції;
- розумінню вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- розвитку навичок ефективної комунікації.

Для успішного викладання рідної мови вчителю необхідно враховувати основні особливості розвитку дітей 6-10 років (Мартинюк, 2023):

- Підвищена емоційність — діти реагують на тон голосу, інтонацію, міміку вчителя.
- Короткотривала увага — необхідність частих змін діяльності та використання ігрових методів навчання.

- Наслідкування — діти копіюють поведінку дорослих, тому важливо бути позитивним прикладом у мовленні та спілкуванні.
- Потреба у схваленні — діти краще засвоюють матеріал, якщо отримують позитивну оцінку своєї діяльності.

Емоційна стабільність є важливою складовою психологічної підготовки.

Вчителю слід навчитися:

- керувати власними емоціями та уникати конфліктів у класі;
- не переносити особисті проблеми на професійну діяльність;
- розвивати позитивне мислення та оптимістичний погляд на педагогічні виклики;
- застосовувати техніки релаксації, медитації, дихальні вправи для зниження стресу.

Важливим фактором успішної роботи вчителя є його здатність розуміти емоційний стан учнів та будувати довірливі стосунки. Основні аспекти емпатійної взаємодії (Савченко, 2021):

- активне слухання та розуміння потреб кожного учня;
- терпимість до помилок та підтримка учнів у процесі навчання;
- врахування особистісних особливостей дітей у навчальному процесі;
- формування толерантності та дружньої атмосфери в класі.

Учитель рідної мови повинен уміти формувати у школярів стійку мотивацію до вивчення мови. Це можливо за допомогою:

- створення цікавих навчальних завдань, які викликають інтерес до мовлення;
- застосування ігрових методик (мовні квести, інтерактивні вправи);
- використання сучасних технологій (відео, онлайн-платформи);
- емоційної підтримки та заохочення до навчальної діяльності.

Учитель початкової школи активно співпрацює з батьками учнів, що вимагає розвинених навичок комунікації:

- проведення індивідуальних консультацій для батьків щодо розвитку мовлення дитини;
- залучення батьків до навчального процесу (спільні проекти, мовні курси);
- організація спільних заходів для розвитку мовних навичок учнів.

Важливо також підтримувати ефективну взаємодію з колегами, обмінюватися досвідом, брати участь у методичних семінарах та психологічних тренінгах.

Робота вчителя вимагає значного емоційного навантаження, що може призвести до професійного вигорання (Мартинюк, 2023). Щоб запобігти цьому, слід:

- знаходити баланс між роботою та особистим життям;
- займатися фізичною активністю та відпочивати;
- шукати нові ідеї та джерела натхнення в професійній діяльності;
- підтримувати позитивне ставлення до своєї професії.

Психологічна підготовка вчителя рідної мови є невід'ємною складовою його професійної діяльності. Вона включає розвиток емоційної стійкості, ко-

мунікативної компетентності, емпатії та вміння мотивувати учнів до навчання. Вчитель повинен постійно вдосконалювати свої психологічні навички, оскільки саме вони визначають успіх його педагогічної діяльності.

Практична підготовка є ключовим етапом у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя рідної мови. Вона дозволяє здобути реальний досвід роботи з учнями, відпрацювати педагогічні методики, навчитися керувати класом та застосовувати теоретичні знання на практиці (Караман, 2015).

Практична підготовка дає змогу майбутнім вчителям:

- ознайомитися з реальними умовами шкільного навчального процесу;
- розвинути навички проведення уроків рідної мови з використанням сучасних методик;
- навчитися працювати з учнями з різним рівнем знань та мовленнєвих навичок;
- сформувати навички аналізу власної педагогічної діяльності та само-рефлексії.

Практична підготовка вчителів рідної мови складається з декількох етапів:

1. Спостережувальна практика

На цьому етапі студенти знайомляться з роботою школи та вчителів, спостерігають за уроками, аналізують методику викладання та взаємодію вчителя з учнями.

Основні завдання:

- аналіз навчального процесу та структури уроків рідної мови;
- вивчення методів контролю знань учнів;
- спостереження за поведінкою дітей та аналіз вікових особливостей їхнього навчання.

2. Асистентська практика

Студенти беруть активнішу участь у навчальному процесі: допомагають у підготовці до уроків, проводять окремі елементи занять, виконують індивідуальну роботу з учнями.

Основні завдання:

- спроба самостійного пояснення навчального матеріалу;
- допомога в організації групових та індивідуальних занять;
- спілкування з учнями та вивчення їхніх потреб.

3. Самостійне проведення уроків

Цей етап передбачає, що майбутні вчителі розробляють конспекти уроків, проводять заняття та аналізують свою діяльність.

Основні завдання:

- підготовка планів-конспектів уроків з урахуванням сучасних методик;
- використання інтерактивних та комунікативних методів навчання;
- оцінювання роботи учнів та аналіз їхніх результатів;
- ведення шкільної документації.

Практична підготовка має включати освоєння сучасних методик викладання рідної мови, таких як (Ващенко, 2021):

- Ігрові технології — мовні квести, лінгвістичні ігри, театралізація.
- Проєктні методи — написання творчих робіт, розробка презентацій.
- Цифрові технології — використання інтерактивних платформ (Google Classroom, Quizlet, Kahoot!).
- Комунікативний підхід — стимулювання усного мовлення, рольові ігри, дискусії.

Практика в школі передбачає не лише викладання, а й формування вчительських навичок з управління класом, включаючи:

- організацію навчального простору та дисципліни;
- налагодження комунікації з учнями та батьками;
- роботу з дітьми з різним рівнем знань і потребами;
- проведення позакласних мовних заходів.

Після кожного уроку майбутній учитель має аналізувати свою діяльність, визначати сильні та слабкі сторони, отримувати зворотний зв'язок від викладачів і наставників.

Практична підготовка є важливим етапом у формуванні професійної компетентності вчителя рідної мови. Вона включає спостереження за уроками, асистування, самостійне викладання, опанування сучасних методик та розвиток навичок класного керівництва. Лише через реальну педагогічну практику майбутній учитель може набути впевненості, розвинути професійні навички та стати ефективним педагогом.

Інноваційні технології відіграють важливу роль у підготовці сучасного вчителя рідної мови. Вони сприяють підвищенню ефективності навчального процесу, покращенню комунікації між викладачами та студентами, розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів. У сучасних умовах цифровізації освіти майбутні вчителі повинні володіти широким спектром технологічних інструментів для якісного викладання (Коломієць, 2022).

Використання інноваційних технологій у навчанні майбутніх вчителів рідної мови має такі переваги:

- покращує засвоєння навчального матеріалу завдяки інтерактивності;
- розвиває креативне мислення та навички самостійного навчання;
- сприяє формуванню інформаційної та медіаграмотності;
- дає змогу адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб студентів;
- забезпечує доступ до актуальних освітніх ресурсів і методичних матеріалів.

Основні інноваційні технології у підготовці вчителів рідної мови

Сучасні цифрові інструменти дозволяють зробити навчальний процес більш інтерактивним. До основних платформ, що використовуються у підготовці вчителів, належать (Коломієць, 2022):

- **Google Classroom, Moodle** — для організації дистанційного навчання та тестування студентів.
- **Quizlet, Kahoot!** — для створення інтерактивних тестів та ігор.

- **Padlet, Mentimeter** — для колективної роботи, мозкового штурму та обговорення мовних тем.
- **YouTube, EdPuzzle** — для використання відеоуроків та інтерактивних лекцій.

Штучний інтелект допомагає автоматизувати перевірку письмових робіт, аналізувати граматичні помилки, створювати персоналізовані навчальні траєкторії.

- **Grammarly, LanguageTool** — сервіси для перевірки граматики й стилістики текстів.
- **ChatGPT, Bing AI** — для генерації навчальних матеріалів, складання планів-конспектів уроків.
- **Duolingo for Schools** — для організації мовних тренувань.

Віртуальна реальність відкриває нові можливості для моделювання навчальних ситуацій та інтерактивних вправ:

- **Google Expeditions, CoSpaces Edu** — для вивчення мовних тем у форматі VR.
- **Augment, ARize** — для доповненої реальності у навчанні лексики та граматики.

Імітаційні технології допомагають студентам у підготовці до реальної роботи в школі.

- **TeachLive, SimSchool** — платформи для моделювання уроків у віртуальних класах.
 - **LinguaQuest** — для створення мовних квестів та інтерактивних завдань.
- Впровадження елементів гри в освітній процес сприяє мотивації студентів:
- використання рейтингових систем, нагород і бонусів;
 - навчальні квести, мовні змагання, інтерактивні вікторини;
 - розробка власних навчальних ігор за допомогою Twine, Scratch.

Завдяки хмарним сервісам студенти можуть зручно зберігати, редагувати та обмінюватися навчальними матеріалами:

- **Google Drive, OneDrive** — для збереження електронних підручників і презентацій.
- **Canva, Piktochart** — для створення інфографік та візуальних матеріалів.
- **Trello, Asana** — для управління проектами та планування навчального процесу.

Щоб інноваційні технології стали ефективними у підготовці вчителів рідної мови, важливо (Петренко, 2023):

- активно використовувати їх у навчальному процесі педагогічних університетів;
- проводити тренінги та курси підвищення кваліфікації для викладачів;
- створювати освітні лабораторії з інтерактивним обладнанням;
- розробляти цифрові методичні матеріали, які допоможуть майбутнім учителям впроваджувати інноваційні підходи в школі.

Сучасний світ ставить перед нами багато викликів з якими ми маємо вміти справлятися. Так, перед навчальними закладами стоїть важливий виклик пов'я-

заний з використанням ІКТ. Це дає можливість розвиватись та іти ногу з часом, для того щоб готувати гідних та кваліфікованих вчителів, які не тільки зможуть зацікавити учнів, але і навчати новому та цікавому. Вчити нашим звичаям, традиціям, але вже по-новому, і цим самим виховувати гідного громадянина.

Вчитель рідної мови відіграє важливу роль у формуванні мовної культури учнів, що включає не лише вивчення граматики, а й розвиток комунікативних навичок, етики мовлення, вміння виразно та чітко висловлювати свої думки. Важливою є також роль вчителя в розвитку мовної самосвідомості учнів, формуванні у них глибокої поваги до рідної мови.

Мовленнєва компетентність майбутнього вчителя є однією з головних передумов ефективного здійснення навчально-виховного процесу. Вона включає вміння грамотно, логічно, виразно і доречно формулювати думки в усній і письмовій формах, а також володіння етикетом педагогічного спілкування (Дичко, 2020).

Підготовка до мовленнєвої діяльності має бути складовою професійної підготовки педагога. Доцільно включати в освітні програми такі елементи: курси з риторики та техніки мовлення; практичні тренінги з комунікативної гнучкості; аналіз відеозаписів уроків з метою саморефлексії; використання елементів театрального мистецтва для розвитку інтонаційної виразності.

Теоретичні аспекти мовленнєвої компетентності. Мовленнєва компетентність охоплює:

- Лінгвістичні знання: норми літературної мови, термінологічна база.
- Комунікативні навички: чіткість, доступність, адаптація до аудиторії.
- Риторичні уміння: аргументація, логіка, інтонаційне оформлення.
- Етично-моральна культура мовлення.

Науковці підкреслюють, що ефективне педагогічне спілкування неможливе без високого рівня мовленнєвої компетентності.

Педагогічні умови формування компетентності. У процесі підготовки вчителя важливо створити такі умови (Караман, 2015):

1. Використання інтерактивних методів навчання (дебати, рольові ігри, проєктна діяльність).
2. Формування навичок публічного виступу.
3. Аналіз прикладів педагогічного дискурсу.
4. Проведення педагогічної практики з обов'язковим аналізом мовленнєвої поведінки.

Практичні аспекти відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвої культури: курси з педагогічної риторики, самоаналіз мовлення під час відеозапису занять, оцінювання мовленнєвого компонента під час атестації.

Формування мовленнєвої компетентності є інтегрованим процесом, що охоплює фахову, мовленнєву, етичну й педагогічну підготовку. Майбутній учитель має володіти не лише знаннями, а й умінням передавати їх у

Мовлення вчителя початкових класів — це не просто інструмент навчання, а могутній важіль мотивації, формування особистості та підтримки інтересу

до пізнання. В умовах Нової української школи особливо важливо розвивати мовленнєву компетентність як елемент педагогічної майстерності. Від якості мовлення вчителя значною мірою залежить емоційне благополуччя дитини та її бажання вчитися (Лисенко, 2023).

Підготовка вчителя рідної мови до викладання в початковій школі є складним і багатограним процесом, що включає теоретичну, методичну, психологічну та практичну підготовку (Гурлева, 2021). Для ефективної роботи вчитель повинен мати не тільки знання, але й здатність застосовувати їх на практиці, враховувати індивідуальні особливості учнів і використовувати інноваційні методи навчання. Тільки таким чином можна забезпечити якісне навчання і виховання дітей, що сприятиме розвитку їхніх мовленнєвих здібностей та любові до рідної мови.

3.3. Конструктивні ідеї педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції та можливості їх впровадження в закладах вищої освіти України

Вивчення особливостей педагогічної підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції засвідчує, що освітня діяльність в університетах здійснюється на основі сучасних дидактичних концепцій та освітніх технологій, які передбачають педагогічну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу та які розглядаються як складова педагогічної творчості й майстерності. Як засвідчують шведські дослідники, дидактика творчої взаємодії допомагає встановити суб'єкт-суб'єктну комунікацію та інтенсифікувати процес пізнання загалом (Avery, 2021; Lundström, 2018 та ін.).

Суб'єкт взаємодії в умовах університету характеризується: опануванням та добровільним виконанням своїх обов'язків як члена колективу; активною участю в управлінні, організації життєдіяльності колективу; ініціативністю та прагненням до пізнання; емоційним відгуком на те, що відбувається та які результати діяльності; емпатією до інших членів колективу; творчістю. Об'єктивно, взаємодія здійснюється лише тоді, коли людина захоплена проблемою та предметом діяльності. Саме проблема є найважливішим мотиваційним механізмом формування педагогічної культури особистості. Цей підхід виключає прямий чи опосередкований примус до вибору ідей, уподобань, форм поведінки, проте він передбачає внесення часткових змін у процес освоєння здобувачем освіти навколишнього природного і соціального середовища, спрямованих на підготовку особистості до формування переконаності, самостійного вибору індивідуальної, власної позиції.

За результатами аналізу стратегій педагогічної освіти у Швеції, змістового складника та освітніх технологій і методів педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах країни можемо визначити такі педагогічні компетентності вчителя відповідного фаху (рис.3.4).

Нами виявлено, що підготовка майбутніх учителів рідної мови у Швеції до вирішення соціально значущих проблем на рівні держави здійснюється на основі суб'єктивізації особистісних відносин індивіда шляхом практичних дій з метою створення ситуації спільної зацікавленості, соціальної активності та творчості, тим самим, актуалізуючи процеси інноваційного педагогічного (професійного) розвитку, освітньої автономії, соціального зростання, соціалізації особистості в цілому (Lundström, 2018). Основний принцип формування педагогічних компетентностей майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції — співтворчість, формування загальнолюдських та професійних цінностей, оскільки вони утворюють міцний фундамент співробітництва та духовності, на основі якого кожен суб'єкт соціалізації обирає та прокладає свій власний шлях, формуючи конкретні та часткові життєві цілі, цінності та ідеали, вибирає свій власний суб'єктивний шлях діяльності (Măta Suci, 2011).



Рис. 3.4. Педагогічні компетентності вчителя рідної мови у Швеції.

Джерело: систематизація авторів.

Нами виявлено, що підготовка майбутніх учителів рідної мови у Швеції до вирішення соціально значущих проблем на рівні держави здійснюється на основі суб'єктивізації особистісних відносин індивіда шляхом практичних дій з метою створення ситуації спільної зацікавленості, соціальної активності та творчості, тим самим, актуалізуючи процеси інноваційного педагогічного (професійного) розвитку, освітньої автономії, соціального зростання, соціалізації

особистості в цілому (Lundström, 2018). Основний принцип формування педагогічних компетентностей майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції — співтворчість, формування загальнолюдських та професійних цінностей, оскільки вони утворюють міцний фундамент співробітництва та духовності, на основі якого кожен суб'єкт соціалізації обирає та прокладає свій власний шлях, формуючи конкретні та часткові життєві цілі, цінності та ідеали, вибирає свій власний суб'єктивний шлях діяльності (Măta Suci, 2011).

На основі вивчення проблеми педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах та аналізу наукових досліджень нами визначені особливості шведського досвіду за встановленими критеріями на основі виокремлення спільних та відмінних ознак такої підготовки у Швеції і Україні, що представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Порівняльна таблиця спільних та відмінних ознак педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції і України

Університети Швеції	Університети України
Критерій 1. Зміст і спрямування освітніх програм	
Освітні програми університетів Вузькоспеціалізовані освітні програми для 1–4 класів, 5–7 класів, гімназії — окремі ОП Підготовка вчителів шведської мови і літератури	Освітні програми за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова та література); в окремих випадках 014 Середня освіта (Українська мова та література; зарубіжна література) Підготовка вчителів української мови і літератури для закладів загальної середньої освіти
Критерій 2. Загальна кількість кредитів на підготовку вчителя рідної мови (шведської, української) на першому (бакалаврському) рівні	
240 кредитів	240 кредитів
Критерій 3. Кількість кредитів освітньої програми на дисципліни педагогічного спрямування	
90 кредитів (38 %)	Від 19 кредитів (8 %) до 40 кредитів (17 %)
Критерій 4. Орієнтовна кількість кредитів на дисципліну педагогічного спрямування	
7,5 кредита	3–4 кредити

Критерій 5. Інформаційне забезпечення освітнього процесу	
Наявне інформаційне забезпечення на основі інформаційно-комп'ютерних технологій та літературних джерел Переважає орієнтація на інтернет-технології, віртуальні бібліотеки	Наявне інформаційне забезпечення на основі інформаційно-комп'ютерних технологій та літературних джерел Переважає орієнтація на бібліотеки класичного типу
Критерій 6. Визначені ключові та педагогічні (фахові) компетентності	
<i>загальнопедагогічні компетентності:</i> – поєднання форм і вимірів навчання; – дотримання вимог дидактичних принципів; – інтеграція навчальних підходів; – встановлення цілей виховання; – транспонування змісту освіти; – вибір методів і процедур навчання; – доцільно використовувати дидактичні засоби; – комбінування форм організації; – планування дидактичної діяльності; – оцінювання процесу навчання Спілкування рідною мовою Спілкування іноземною мовою наукова та технічна компетентність Цифрова компетентність Навчання впродовж життя Соціальна та громадянська компетентність Ініціативність та підприємницький дух Культурна свідомість та форми самовираження рівня загальної культури й національних особливостей Уміння застосовувати знання зі шведської мови і літератури у навчанні у школі; уміння працювати в команді; уміння працювати з учнями у позаурочний час; Вміння надавати допомогу в умовах інклюзії; Працювати з мігрантами Уміння створювати соціальні групи, комунікаційні групи;	<i>загальнопедагогічні компетентності:</i> вміння знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності, ґрунтуючись передусім на загальній мовленнєвій культурі, високій фаховій підготовці, досвіді навчально-виховної роботи, спеціальних знаннях, уміннях та навичках, притаманних педагогічній діяльності вчителя рідної мови, за певними ознаками передбачати розвиток педагогічних явищ у перспективі. Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти

Уміння здійснювати і організовувати волонтерську діяльність Медійна грамотність Різноманітність загальнокультурних і соціально спрямованих тем (EU:s ätta nyckelkompetenser)	
Критерій 7. Педагогічна практика	
Мережева взаємодія університету і школи з призначенням учителів-керівників, які надають методичну підтримку студенту і дають йому оцінку на підставі карти професійного зростання. Педагогічна практика є неперервною (практичним модулем починається і практичним модулем навчання завершується). Мета практики перед початком модуля — виявлення студентом своїх проблем як мотиватора, по закінченню модуля — відпрацювання трудових дій професійного стандарту педагога. Крім того, під час практики студенти в обов'язковому порядку виконують завдання в рамках науково-дослідної роботи, які спрямовані на формування умінь проєктувати освітню траєкторію кожного учня.	Основним завданням педагогічної практики є закріплення теоретичних знань, отриманих у процесі навчання, формування у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в певних соціальних умовах, оволодіння студентами сучасними методами, формами організації своєї діяльності, виховання потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності (Наказ МОН України № 665 від 01 червня 2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів») Під час проходження педагогічної практики студент повинен опанувати такі види діяльності: організаційно-педагогічна (дослідницька (вивчення класного колективу, рівня вихованості учнів, виявлення інтересів і потреб учнів, їх мотивів, умов проживання тощо); колективно-творча (організація

	діяльності з класом); виховна (проведення виховних годин, зборів, індивідуальна робота з вихованцями, ін.); аналітична (осмислення досвіду власної (чи інших вихователів) педагогічної діяльності). Базою проведення педагогічної практики може бути клас (група) I–IX класів загальноосвітньої школи, ліцею, гімназії, школи-інтернату.
--	--

Джерело: систематизація авторів

Конкретизуємо прогресивні ідеї шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах.

1. Аналіз наукових досліджень, нормативно-правових актів та вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції дає підстави визначити певні особливості, на які рекомендуємо звернути увагу в контексті проєктування і моделювання освітньо-професійних програм щодо педагогічної складової за спеціальністю 014 «Середня освіта», спеціалізацією 014.01 «Українська мова і література» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», зокрема удосконалення моделі багатоступеневої кар'єри вчителя як цілісної безперервної системи (від закладу вищої освіти до завершення кар'єри) та розвиток педагогічних, комунікативних і професійних компетентностей вчителя рідної мови на основі:

- практикоорієнтованого та особистісно орієнтованого підходів, що є основою проєктування освітньо-професійної програми, що включає загальноосвітні, професійно орієнтовані та спеціальні дисципліни і комплекс практик, розроблених з урахуванням трудових дій професійного стандарту педагога. Основу взаємодії, тобто особливої форми зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, у яких відбувається зміна їх вихідних якостей чи станів, становить особистісно орієнтований підхід, який є базовою ціннісною орієнтацією педагога, що визначає її спрямованість на особистісний розвиток вихованця, а також стратегію міжособистісних відносин;

- діяльнісного підходу, який передбачає формування здатності до ефективної організації навчальної діяльності учнів (навчання, розвиток та виховання) і передбачає освоєння майбутніми педагогами низки основних узагальнених навчально-професійних завдань, що моделюють реальну професійну діяльність;

- синергетичного підходу, що спрямовує педагогічну підготовку на формування інтелектуально розвинутої та функціонально грамотної особистості, що має інтегративні здібності. Цей підхід передбачає оволодіння відповідним інструментарієм до аналізу соціальних та природних явищ; необхідність зміни моральних та ціннісних пріоритетів; розуміння того, що тільки технократичний підхід до навколишнього середовища може мати непередбачувані негативні

результати. Навчання основ синергетики підвищує якість мислення та формує нелінійний стиль мислення, тобто сприяє розвитку особистості, що є головною метою педагогічної освіти та педагогічної діяльності;

- компетентнісного підходу, що розглядає освіту і освіченість як уміння вирішувати проблеми, незалежно від їх складності, спираючись на наявні знання; акцентує увагу на результатах освіти, при чому як результат розглядається не засвоєння інформації, а сформованість здатності людини самостійно діяти у різних проблемних ситуаціях, застосовуючи знання та продукуючи інновації.

2. Доцільно імплементувати досвід використання сукупності освітніх технологій, методів і прийомів у педагогічній підготовці вчителів рідної мови:

- методи, спрямовані на розвиток творчого мислення та творчих здібностей особистості. Як критерії успішності виділяють: новизну, оригінальність одержуваних рішень, складність розв'язуваних завдань, соціальну значущість творчих рішень. І в цьому сенсі завдання педагогічної підготовки полягає у створенні для учнів ситуації розвитку, закономірної зміни, переході творчих здібностей у якісно новий стан у будь-якому акті педагогічної діяльності (Skoglund, 012). Розвитку творчих здібностей сприяє створенню в навчанні педагогічних ситуацій з подолання труднощів, самостійного вирішення учнями завдань креативного характеру (відкриття нового на суб'єктивному рівні. Особлива роль при підготовці студентів до активної практики відводиться мікрОВикладанню, що включає: визначення конкретного вміння; теоретичне ознайомлення з цим умінням; перегляд навчального фільму, який дає змогу спостерігати практичне використання цього вміння; підготовка 3–5 хв. фрагмента уроку для демонстрації цього вміння; проведення уроку зі студентами та запис його на відео або трансляція прямого відео; обговорення та аналіз записаного уроку з іншими студентами під керівництвом викладача (Skoglund, 2012);

- *методи активізації творчої діяльності учнів*, які здобули найбільшу популярність у креативній педагогіці. Так, варто звернути увагу на такі методи:

- *метод емпатії* (метод особистої аналогії), основою якого є принцип заміщення досліджуваного об'єкта (процесу) іншим. Метод ґрунтується на ототожненні себе з предметом та об'єктом творчої діяльності, осмисленні функцій досліджуваного предмета на основі «вживання» у образ, якому приписуються особисті почуття, емоції, здатність бачити, чути, розмірковувати тощо. В умовах застосування методу емпатії необхідно ніби злитися з об'єктом дослідження, що потребує величезної фантазії, уяви, відбувається активізація фантастичних образів та уявлень, проте саме це призводить до зняття бар'єрів раціоналізму та появи оригінальних ідей;
- *«диверсійний аналіз»*, метод, який спрямований на пошук, виявлення та прогнозування прихованих дефектів. Сутність методу полягає в тому, що замість питання: «Які негативні наслідки/дефекти можливі у процесі застосування чи реалізації чогось?» ставить питання: «Як / за допомогою якої диверсії зіпсувати даний об'єкт, як забезпечити дефект?». (На

одному із семінарських занять студенти намагалися відповісти на запитання «Як зірвати комбінований урок?»). Природно, що після того, як «диверсію» вигадали, слід проаналізувати, чи є ймовірність її реалізації на практиці. Якщо така можливість є, необхідно вирішити завдання, як цього не допустити;

- *дослідницька діяльність* як технологія освіти або метод навчання, який є основою творчого розвитку особистості. Основні завдання, які вирішує дослідницька діяльність, — це розвиток творчого потенціалу і дослідницької компетентності, навчальної мотивації і професійного самовизначення учнів. Серед нових цінностей — кооперація, партнерство, комунікативність, інтеграція — позиції, які потрібно займати та освоювати сучасній людині;

- *метод «професійних проб» та трансформації досвіду професійної діяльності* («презумпція досвіду», «усунення від розгляду», «відмова», ініціювання такого досвіду, який би не відповідав очікуванням студента; «діяльнісне маніпулювання»; «ініціювання проникливості» як під час навчальних занять, так і під час проходження педагогічної практики тощо);

- *інтегрований розвиток критичного та творчого мислення*: модель творчих критичних моментів; стрижнева ознака — розвиток лідерських умінь, компетентності в галузі комунікації, командної роботи (виховно-дидактичні моделі): модель «діти — це люди» (модель підтримки «непомітних» дітей у процесі навчання); модель кооперативного навчання; використання симуляційно-ігрових методів тощо;

- *модель інтегрованого оволодіння мовою та змістом навчання*. Проблемна ситуація в контексті предмета, що вивчається, умови необхідності використання мови для вирішення найрізноманітніших завдань у процесі вивчення того чи іншого предмета вимагають продуктивної навчальної діяльності майбутніх учителів. Ефективність цієї дидактичної моделі залежить від того, наскільки на етапі планування заняття враховується механізм чотирьох «С» (the 4Cs-Framework). Такий механізм насамперед фокусує увагу вчителя на змісті (content — предметі, темі, міждисциплінарному підході), потім на взаємодії змісту та комунікації (communication), процесі пізнання (cognition) та культурі (culture — культурному самовизначенні через освоювану мову та усвідомленні цінності національної культури). Основою моделі є синергія інтегрованого навчання та вивчення мови, міждисциплінарний та інтеркультурний підходи. Інтегрований підхід до оволодіння мовою та змістом навчання допомагає розвивати дискурсивні здібності та вміння, здобувачі освіти опановують прийоми обробки інформації на більш складному рівні, очевидний зв'язок із реальним життям та практична спрямованість навчання (Sweden's 2011 report on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (et), 2020).

- *модель CAP (children are people)* — діти — це люди, чи модель підтримки «непомітних» дітей, що з'явилася в США, поступово поширилася в Європі. У Шве-

ції модель вперше стала застосовується у школі у соціальній спільноті Malmö. Модель CAP можна віднести як до виховних, так і до дидактичних моделей. Реалізація моделі спрямована на те, щоб повністю використати дитячий досвід, інтереси, захоплення, дозволяючи підняти планку самовідчуттів, самосприйняття, впевненість у собі. Поетапно робота у межах моделі може бути представлена так: 1) поділ учнів на групи (обов'язкова умова: вчитель сам ділить учнів, навмисно включаючи в групи «непомітних» дітей, сильних учнів, проблемних дітей); 2) вибір лідера групи — індивідуальна підготовка (надалі навчання через навчання, як лідери вибираються «непомітні» учні, які виявляють малу ініціативу та самостійність); 3) робота лідера групи з рештою учасників — методи роботи з малими групами, підготовка проєктів, презентації, рольові ігри, ситуативні методи (детальніше характеристика моделі CAP в Додатку В 3).

3. Забезпечення умов для ефективного практичного навчання, яке в університетах Швеції здійснюється впродовж всього процесу підготовки за відповідним рівнем освіти. Особливістю організації практичного навчання є мережева взаємодія університету та шкіл з призначенням вчителів-супервізорів, які надають методичну підтримку здобувачі освіти та дають йому оцінку на підставі карти професійного зростання. Окрім цього, важливою є вміння студента оцінити свої можливості практичної діяльності на початковому етапі практики — виявлення студентом своїх недоліків у засвоєнні матеріалу і на завершальному етапі — коригування трудових дій відповідно до професійного стандарту педагога. Крім того, під час практики студенти в обов'язковому порядку виконують завдання у межах науково-дослідної роботи, спрямовані на формування вміння проєктувати освітню траєкторію кожного учня. Завданнями педагогічної практики є самооцінювання готовності до педагогічної діяльності, виконання трудових функцій вчителя рідної мови як предметника у закладі середньої освіти, виконання функцій вихователя щодо розвитку особистості учнів та їх соціалізації, здійснення елементів науково-пошукової роботи та діагностування.

4. Незалежна оцінка сформованості професійних компетенцій, метою якої є перевірка сформованості професійних компетенцій студентів відповідно до специфіки трудових дій стандарту професійної діяльності педагога.

5. Розробка нових механізмів мережевої взаємодії та соціального партнерства у підготовці вчителя — університету, роботодавців, залучення батьківської громадськості. У підготовці вчителя рідної мови важливе значення має спрямування на розвиток усвідомлення майбутнім педагогом місії школи у формуванні соціального середовища. У шведських університетах підготовка майбутнього вчителя здійснюється з розумінням того, що школа — це освітнє середовище, де закладається модель суспільства і практики суспільних відносин, а отже, розвиток політичної та економічної системи країни. Це передбачає підготовку професіоналів, які володіють сучасними педагогічними технологіями, здатні до творчості та мають індивідуальний стиль педагогічної діяльності, що може бути одним із завдань педагогічної підготовки вчителя для нової соціально орієнтованої української школи.

6. Педагогізація новітніх досягнень у сфері інформаційних технологій (ІКТ) (обов'язкове використання ІКТ як основи застосування моделі: модель змішаного навчання; модель перевернутого уроку; модель «ігрофікація»; модель віртуального навчання) та цифровізація освітнього процесу, де важливими, на нашу думку, є такі особливості:

- *управління інформацією*, що стало важливим чинником формування професійної педагогічної і цифрової компетентностей, що забезпечує здобувачів інструментарієм для їх розвитку. Пошук інформації потребує ґрунтовних навичок управління інформацією. При використанні Інтернету не завжди можливо застосувати наявні традиційні організаційні алгоритми для оцінки змісту джерела. Наприклад, книги і журнали можуть оцінюватися за репутацією їх видавця, але більшість веб-сайтів не має вказівок на те, що вони створені шанованою установою, що заслуговує на довіру. Оцінка інформації (обґрунтування суджень про її адекватність, актуальність, корисність, якість, релевантність чи ефективність) відіграє особливу роль. Здатність визначити авторитетність або час створення джерела інформації, отриманого онлайн, передбачає наявність навичок цифрової грамотності, які людина може набути лише в результаті навчання та практичного досвіду;

- *інтеграція*, що передбачає інтерпретацію та репрезентацію інформації з використанням інструментів ІКТ. Найскладніше завдання — навчитися синтезувати, підсумовувати, порівнювати і виявляти протиріччя інформації, одержуваної з різноманітних джерел. Інтеграція потребує вирішення певних технічних завдань: найчастіше різні типи даних мають оброблятися одночасно. Отже, для процесу інтеграції необхідна і візуальна, і вербальна грамотність, щоб зіставляти та пов'язувати один з одним тексти, таблиці та зображення. Навчальні програми, сформовані із вбудовуванням ІКТ у конкретні навчальні дисципліни, набувають у цьому контексті особливу цінність і орієнтовані на міждисциплінарний підхід. Форми використання Web 2.0 — блоги, вікі, сайти соціальних мереж, мікроблоги або соціальні посилання здійснюють суттєвий вплив на здобуття знань.

7. *Медійна грамотність та новий гуманізм*. Передбачено, що особистість повинна перебувати в центрі медіацивілізації, нової реальності телекомунікацій, а тому має володіти критичним ставленням до гіпертехнологічного середовища та здатністю до усвідомленого вибору між необхідністю змін. Тому є необхідність створення сприятливих умов для індивідуальної свободи у межах комунікацій, що здатні викликати залежність та інші форми інтелектуального поневолення, повагу до різноманіття культур та сприяння розвитку медійного середовища на користь консолідації нової культури гармонійного світу. Поняття медійної грамотності охоплює три основні складові: здатність до критичного мислення та творчості; здатність вирішувати завдання; здатність до творчої діяльності та комунікації.

8. *Спрямування на проектування нової системи цінностей*: захист свободи особистості, конструктивний відкритий соціальний діалог (здатність організо-

ваних та неорганізованих груп людей генерувати якісну інформацію, критично оцінювати цю інформацію та керувати прийняттям рішень), розвиток особистого та колективного творчого потенціалу, творчого підходу як основного методу вирішення проблем, впровадження нововведень та досягнення соціального та економічного прогресу, ідея активної, комунікативної демократії (без свободи самовираження та пошуку інформації демократичним шляхом, без реальної рівності у можливості брати участь у житті суспільства та здійснювати обмін думками, демократична реалізація влади неможлива), прийняття культурного розмаїття і готовність до міжкультурного діалогу, що сприяє взаєморозумінню і копіткій вибудові загальних цінностей.

Зміст педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції спрямовується на формування освітнього співтовариства, яке об'єднає не лише всіх, хто відвідує освітні заклади, і тих, хто тісно з ними пов'язаний (батьків, опікунів, сім'ї тощо), а й інших членів громади, на проектування школи як центру цієї спільноти, що є активним учасником соціально-освітніх дискусій та рішень, пов'язаних із суспільними питаннями. Завдання університетів — здійснювати навчання в ефективному та дієвому зв'язку з виробничою та інтелектуальною сферою.

Стратегія педагогічної діяльності у нових закладах освіти полягає у виконанні основних обов'язків: наставництво та керівництво процесом навчання, передача цінностей та установок, контроль умов навчання та освітні комунікації, оцінка знань учнів, участь в управлінні школою та ін.; моделювання ситуацій та обставин під час викладання; організація та управління комунікаційними потоками шкільного співтовариства з використанням на основі ІКТ та нових медійних засобів; розвиток безпосереднього і віртуального спілкування та обмін досвідом із колегами в національному, європейському і міжнародному освітньому просторі.

Нами виокремлено конструктивні ідеї шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів рідної мови, які запропоновані для впровадження на національному рівні, рівні закладу вищої освіти, на рівні удосконалення освітнього процесу в Україні (рис. 3.5.):

На національному рівні:

- відображення в нормативно-правових актах щодо педагогічної підготовки вчителів рідної мови в закладах вищої освіти, зокрема університетах, необхідності активізації впровадження зарубіжного досвіду такої підготовки в українську освітню практику;
- оновлення змісту стандарту підготовки майбутніх учителів за спеціальністю 014 «Середня освіта» за спеціалізаціям) галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» та включення до змісту стандарту компонентів педагогічної підготовки, що відображає динаміку, логіку і механізми формування педагогічної, лінгводидактичної та загальнокультурної компетентностей учителя.



Рис. 3.5. Рівні, запропоновані для впровадження конструктивних ідей педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції в Україні

Джерело: систематизовано автором.

На рівні закладу вищої освіти:

- оновлення освітньо-професійних програм за спеціальністю 014 «Середня освіта» за спеціалізаціями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» з врахуванням нормативів щодо забезпечення інтегральної, загальнокультурних, спеціальних (лінгвістичних і педагогічних) компетентностей на основі практико орієнтованого, особистісно орієнтованого, синергетичного, компетентнісного підходів;
- забезпечення умов для використання в освітньому процесі соціального, інтелектуального, комунікативного та емоційного досвіду вчителя, розвитку індивідуальних особливостей його комунікативної особистості;
- формування локального лінгводидактичного та педагогічно спрямованого освітнього середовища, в умовах яких реалізується процес підготовки, моделювання найближчого соціального оточення студента, компетентність якого коригується за певними параметрами в заданих педагогічних, психологічних і технологічних умовах, у взаємодії з якими учитель формує, розвиває і проявляє свої пізнавальні, когнітивні, комунікативні, соціально спрямовані якості, актуалізує особистісний вербальний досвід за відповідним профілем підготовки;
- врахування інтенсивної синергетики інформаційних процесів всіх рівнів (міжнародного, європейського, національного, регіонального, індивідуального) в контексті розвитку педагогічної і лінгводидактичної культури комунікації особистості.

На рівні освітнього процесу:

- проєктування і реалізація педагогічної підготовки вчителя рідної мови, яка створювала б оптимальні умови для реалізації потенціалу особистості студента в контексті компетентностей XXI ст. (розвиток комунікативних навичок; активності; здатності виокремлювати проблеми і знаходити способи їх вирішення, реалізовувати творчі проєкти; удосконалення навичок роботи з рідномовною текстовою інформацією; вміння взаємодіяти з представниками інших культур і конфесій, які відстоюють інші цінності і погляди; створення умов для формування навичок на основі навчальних стратегій високоорганізованого нелінійного мислення (самостійне, критичне, рефлексивне, творче); оновлення змісту навчання, що зорієнтоване на використання нових гуманітарних технологій з акцентом на діяльність, рефлексію та розвиток творчих здібностей; перехід від традиційної моделі навчання до моделі інноваційної освіти, що має на меті використання активних методів навчання, які сприяють розвитку учителів української мови і літератури, формування навичок проєктно-управлінської діяльності;
- врахування в педагогічній підготовці вчителів української мови і літератури практикоорієнтованої спрямованості навчання; високого рівня первинних вимог до претендентів на здобуття учительської професії;
- університетизація педагогічної освіти, професійна підтримка молодого педагога.

Водночас усвідомлюємо, що використання шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів рідної мови буде ефективним за умови дотримання сукупності педагогічних умов. Насамперед слід назвати удосконалення законодавчої бази, врахування соціально-економічних змін і трансформації на ринку праці, наявність мотивації в учителів розвивати національну українську культуру, культуру педагогічної та мовленнєвої комунікації, поширення ідеї навчання впродовж життя.

ПІСЛЯМОВА

Педагогічна підготовка майбутніх учителів рідної мови становить сукупність змістових складових (загальнопедагогічної і спеціалізованої, предметної), що забезпечують формування професійних компетентностей (педагогічної, методичної, комунікативної тощо, та використання освітніх технологій і методів, спрямованих на розвиток професійних якостей, готовності до якісної професійної діяльності в умовах школи, здатності до неперервного професійного розвитку впродовж життя. Вимогами до вчителів шведської мови як рідної у Швеції з урахуванням європейських тенденцій розвитку педагогічної освіти є: педагогічна, психологічна, методична, спеціально-предметна, комунікативна, проєктна компетентності.

Розвиток педагогічної освіти, педагогічної підготовки учителів рідної мови в Швеції здійснюється за соціально орієнтованою моделлю, метою якої є високий рівень відповідальності держави за стан освіти на різних рівнях (законодавче врегулювання, здійснення фінансування, участь у міжнародних об'єднаннях, забезпечення співробітництва вищої школи та підприємницьких структур у науково-дослідницькій діяльності). Завдання соціально орієнтованої моделі: спрямування на забезпечення доступності навчання в ЗВО, реформування системи підвищення кваліфікації, створення можливостей майбутнім вчителям отримувати подвійний диплом, використання професійного ресурсу задля якісного забезпечення потреб у наданні освітніх послуг мігрантам, поліпшення умов педагогічної практики, підготовка педагогів через програми «Навчання для Швеції» (Teach for Sweden), застосування можливостей дистанційної освіти, цифровізація закладів освіти. Реалізація соціально орієнтованої моделі підготовки вчителя рідної мови відбувається з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти у Швеції зокрема і в Європі загалом, з-поміж яких — спрямування освітньої політики на формування автономності і самостійності діяльності закладів освіти; забезпеченні потреб особистості при виборі освітніх програм і формуванні індивідуальної траєкторії здобуття освіти на різних рівнях; гуманізація і гуманітаризація, модернізація підготовки на основі компетентнісного підходу, інституалізація і стандартизація, консолідація, індивідуалізація, фундаменталізація, безперервність підготовки вчителів, утвердження цінностей визнання прав людини, автономії особистості і її свободи, відповідальності, солідарності, толерантності.

Особливості педагогічної підготовки учителів філологічного фаху у Швеції зумовлені основними завданнями стратегічного розвитку педагогічної освіти загалом (нова освітня педагогічна ідеологія, спрямована на реалізацію інклюзивної освіти, професійний розвиток в умовах неформальної освіти; забезпечення доступності навчання в університетах і коледжах; реформування системи

підвищення кваліфікації; використання професійного ресурсу через сприяння працевлаштуванню вчителів з громадян старшого віку задля забезпечення потреб у наданні освітніх послуг мігрантам; поліпшення умов педагогічної практики та введення у професію вчителя).

Зміст педагогічної підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції загальна теорія освіти, дидактика, дисципліни, що формують предметну компетентність, і педагогічна практика. Педагогічна підготовка вчителів у Швеції характеризується варіативністю змісту освіти, гнучкістю структури та технологій навчання, наявністю можливості проєктування відповідно до інтересів і потреб індивідуальної освітньої траєкторії розвитку майбутнього педагога. Освітні технології і методи педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови в університетах Швеції: групові, колективні технології навчання; розвиваюче, проблемне навчання, проєктні технології, портфоліо, педагогіка співробітництва, технології навчання з використанням ІКТ, SMART-технології; кейс-методи, технологія критичного мислення, методів буктрейлеру, скетчноутингу, екранізації літературних творів, фокус-груп, дослідницьких методів тощо. Лінгводидактичними методами педагогічної підготовки майбутніх учителів рідної мови у Швеції є: герменевтична експертиза дитячої поведінки, покрокові кейси, зворотна концептуалізація, емпатійне занурення, творча лабораторія в умовах мультикультурного середовища, інсерт, метод комплексного аналізу тексту тощо. Конкретизовано потенціал неформальної освіти: розвиток лінгводидактичної, педагогічної, комунікативних компетентностей міжособистісного спілкування та міжособистісної взаємодії, збагачення громадянської освіти та набуття навичок суспільно-громадської діяльності (навчання лідерству, створення асоціацій та освітніх груп) тощо.

Спільними і відмінними ознаки педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції і України визначено за певними критеріями: зміст і спрямування освітньо-професійних програм, загальна кількість кредитів на підготовку вчителя рідної мови (шведської, української) на першому (бакалаврському) рівні, кількість кредитів на дисципліни педагогічного спрямування, інформаційне забезпечення освітнього процесу, ключові та педагогічні (фахові) компетентності, педагогічна практика.

Актуальними конструктивними ідеями шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів рідної мови є: утвердження практико орієнтованого, особистісно орієнтованого, діяльнісного, синергетичного підходів, які є основою проєктування освітньо-професійної програми, що включає загальноосвітні, професійно орієнтовані та спеціальні дисципліни і комплекс практик, розроблених з урахуванням трудових дій професійного стандарту; імплементація досвіду використання сукупності освітніх технологій, методів і прийомів у педагогічній підготовці вчителів рідної мови (методи активізації творчої діяльності учнів, метод емпатії, метод «професійних проб» та трансформації досвіду професійної діяльності, методи інтегрованого розвитку критичного та творчого мислення, модель інтегрованого оволодіння мовою та змістом навчання, модель CAP (chil-

dren are people) тощо; забезпечення умов для ефективного практичного навчання, яке в університетах Швеції здійснюється впродовж всього процесу підготовки за відповідним рівнем освіти на засадах мережевої взаємодії університету та шкіл з призначенням вчителів-супервізорів, які надають методичну підтримку на основі карти професійного зростання; розробка нових механізмів мережевої взаємодії та соціального партнерства у підготовці вчителя — університету, роботодавців, залучення батьківської громадськості, адже у підготовці вчителя рідної мови важливе значення має спрямування на розвиток усвідомлення педагогом місії школи у формуванні соціального середовища; педагогізація новітніх досягнень у сфері інформаційних технологій (використання ІКТ як основи застосування моделей змішаного навчання, перевернутого уроку, «ігрофікації», віртуального навчання тощо. *Визначено* перспективи впровадження конструктивних ідей педагогічної підготовки вчителів рідної мови в університетах Швеції в українському освітньому просторі на національному рівні, рівні закладу вищої освіти, на рівні освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Авшенюк, Н. М. (2014а). *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія* (с. 33). Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К.: Педагогічна думка.

Авшенюк, Н. (2014b). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

Авшенюк, Н. М., Десятов, Т. М., Дяченко Л. М., Постригач, Н. О., Пуховська, Л. П., & Сулима, О. В. (2014с). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Авшенюк, Н. М. (2015). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ — на початку ХХІ ст.* Київ: Інститут обдарованої дитини.

Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., & Постригач, Н. О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. Київ: ДКС «Центр».

Агейчева, А. (2017). Головні аспекти реформування дистанційного навчання та етапи розвитку системи вищої освіти Швеції. *Сучасна педагогіка: досвід зарубіжних країн*, 4/2(173), 47–50.

Андрущенко, В. П. (2012). Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. *Європейські педагогічні студії* (Вип. 1–2, с. 27–39).

Андрущенко, В. П. (2013). *Цивілізаційна місія освіти. Управління освітою*. В. П. Бех (Голов ред.), М. В. Михайліченко (Заст. голов.). Мністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Бех, І. Д. (2017). Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. 3б. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) (с. 31–36). С. Д. Максименко, М. І. Степаненко, С. М. Шевчук, Н. В. Сулаєва, К. В. Седих, В. Ф. Моргун (Ред. колегія та відп. за випуск). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Бех, В. П. (2019). *Особистість у вирі планетарного світу: монографія* (Кн. 1). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Біляковська, О. О. (2020). *Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні*. (Дис. док. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ. 557 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33232/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%91%D1%96%D0%B%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20-%D0%9E.%20%D0%9E..pdf

Бугасова, Н. (2011). Професійна підготовка вчителів у полікультурному середовищі Швеції. *Імідж сучас. Педагога*, 2, 33–35. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2011_2/51Bug.pdf

Вишневецька, Е. (2014). *Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі європейського інтеграційного процесу: монографія* (с. 201). Черкаси.

Вовк, Л. П., Панченко, Г. Д., & Падалка, О. С. (2001). *Словник навчально-педагогічних понять і термінів: метод. посіб.* Київ.

Вовк, Л. П. (2012). *Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментарі з пропедевтики вивчення історії педагогіки*. Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 331 с.

Вовк, М. (2012). Синергетичний підхід до аналізу фольклористичної підготовки словесників-фольклористів у класичних університетах. *Підготовка вчителів до роботи в сільській школі*. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/40/visnuk_1.pdf

Вовк, М. П. (2017). Пріоритети рідномовної й багатомовної освіти в Україні та світі. *Освіта Буковини (додаток)*, 13, 3.

Вовк, М. П. (2018). Тенденції розвитку рідномовної і багатомовної освіти у контексті сталого розвитку суспільства. *Інформаційна стаття*. URL: <http://ipood.com.ua/novini/tendenci-rozvitkuridnomovno-i-bagatomovno-osviti-u-konteksti-stalogo-rozvitku-susplstvau>

Вовк, М. П., Сотська, Г. І., Філіпчук, Н. О., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., Султанова, Л. Ю., Гомеля, Н. С. (2019). *Технологія розвитку мовнокомунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах поєднання формального і неформального навчання* (с. 93–109; 104). Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник. К.: Талком.

Вовк, М., Котун, К. (2020а). Рідномовна і багатомовна освіта у контексті сталого розвитку суспільства (Щорічні вебінари до Міжнародного дня рідної мови). *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 1, 73–83.

Вовк, М., & Лобач, О. (2020b). Синергія науки і практики в реформуванні педагогічної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, 22, 208–216. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16329>

Вовк, М. (2020с). Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Естетика і етика педагогічної дії* (Вип. 22, с. 150–165).

Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ. 312 с.

Вовк, М. (2022). Навчання рідної мови як пріоритет розвитку освіти: досвід Швеції для України). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* (Вип. 2 (22), сс. 162–171). Л.Б. Лук'янова (Ред., гол.), О.В. Аніщенко (Заступ. голов...

&). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ. URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/issue/view/22>

Головченко, Н. І. (2020). Форми та види міжпредметної взаємодії на уроках української літератури в умовах компетентісно орієнтованого навчання. *Інноваційна педагогіка* (Вип. 26, с. 42–48).

Голуб, Н.Б. (2017). Термінологічна система української лінгводидактики: особливості становлення і проблеми функціонування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна» (Вип. 68, 104–108). Острог: Вид-во НаУОА.

Гончаренко, С.У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник* (Вид. 2-ге, доп. й випр.). Рівне: Волинські обереги. 519 с.

Гордієнко-Митрофанова, І. В. (2005). *До питання про критерії ефективності педагогічних технологій*. Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності: зб. наук. пр (с. 50–65). Харків: Стиль.

Горошкіна, О. (2004). *Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія*. Луганськ: Альма-матер. 362 с.

Горошкіна, О.М., Попова, Л.О., Нікітіна, А.В. (2012). *Теорія і практика навчання української мови в старших класах*. Х.: Основа. 171 с.

Горошкіна, О. (2004). *Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія*. Луганськ: Альма-матер. 362 с.

Горошкіна, О.М., Попова, Л.О., Нікітіна, А.В. (2012). *Теорія і практика навчання української мови в старших класах*. Х.: Основа. 171 с.

Градовський, А. В. (2011). *Українська палітра на європейському тлі: формування у майбутніх учителів-словесників навичок компаративного аналізу художнього твору*. Черкаси : [б. в.]. 220 с.

Грищенко, Ю.В., Філіпчук, Н.О. (Уклад.). (2021). *Зміст і методичні засади організації психолого-педагогічної практики в закладах вищої педагогічної освіти: науково-методичні рекомендації*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 129 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731774/>

Громов, Є. В. (2020). *Іншомовна підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти Республіки Польща та Чеської Республіки*. А. М. Коломієць (Ред.). Вінниця: видавець «Друк». 438 с.

Громова, Н.В., Захарова, В.А. (2016). *Педагогічна практика з української мови та літератури [Текст]: методичні рекомендації для студентів 4-го курсу факультету іноземної та слов'янської філології*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка. 80 с.

Грона, Н. В. Семенов, О. М. (2021). Розвиток soft skills майбутніх учителів в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проєкт. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, 7 (111), 34–49. МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т

ім. А. С. Макаренка. А.А. Сбруєва, М.А. Бойченко, О.А. Біда (Редкол. та ін.). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/12263>

Груба, Т. (2018). *Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): монографія*. Київ.

Даниленко, Л.І. (2003). *Системи освітніх технологій: навч.-метод. комплекс*. Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. Ф-т менеджменту та психології. К.: Міленіум. 24 с.

Денищич, Т.А., Косарева, Г.С. (2017). *Педагогічна практика: зміст, організація, проблемні аспекти формування педагогічної майстерності: посібник для студентів галузі знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальність — 035 «Філологія (українська)»*. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили. 84 с.

Державний стандарт базової середньої освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/

Домінанти духовного світу українців: навчальний посібник. (2010). Суми: Університетська книга. 300 с.

Дубасенюк, О. А. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія* (с. 12). Житомир.

Дубасенюк, О.А. (Ред.). (2004). Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: зб. наук.-метод. пр. (сс. 3–14.)*. Житомир: Вид-во ЖДУ.

Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2014). Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія* (с. 29; 145). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 443 с.

Електронна бібліотека «Культура України». Національна бібліотека імені Ярослава Мудрого. URL: <https://elib.nlu.org.ua/>

Електронна навчальна бібліотека української фольклористики при кафедрі української фольклористики імені Філарета Колесси. URL: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/lab_folk_el_library.php.

Енциклопедія українознавства для школярів і студентів. (1999). В.В. Оліфіренко (Авт.-уклад., та ін.). Донецьк: Сталкер. 496 с.

Європейське мовне порт фоліо. (2018). URL: https://balka-book.com/files/2018/08_25/09_59/u_files_store_6_1499.pdf

Єрмоленко, С.Я. (2007). *Мова і українознавчий світогляд*. Київ: НДІУ. 23 с.

Жила, С. О. (2004). *Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: монографія*. Чернівці: РВК «Деснянська правда». 360 с.

Жила, С. (2015). *Бачити художній твір як культурний універсум*. Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми: збірник наукових праць (с. 38–50.). Н.К. Логвіненко (Наук. ред. і упоряд.). Київ: Педагогічна думка.

Заболотний, О. (2004). Розвиток навчально-пізнавальної активності учнів. *Дивослово*, 12, 64.

Закон України «Про вищу освіту». (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Закон України «Про вищу освіту». (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

Закон України «Про освіту». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії: монографія*. УНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси. 608 с.

Зязюн, І. А. (2011). Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки* (Вип. 1.33, с. 22–27).

Іванова, Т. (Ред.), Ізбаш, С. (2020). *Методичні «родзинки» онлайн-тренінгу з медіаграмотності «Будь у тренді: MIG в online!»: практичний посібник*. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси. 96 с.

Ігнатенко, В.Д. (2021). *Методичні рекомендації щодо організації та проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 — Гуманітарні науки, спеціальності 035 — Філологія (переклад), спеціалізації 035.041 — Германські мови та літератури (переклад включно), перша — англійська*. Біла Церква.

Ісаєва, О.О. (2000). *Організація та розвиток читачької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури*. К.: Ленвіт. 184 с.

Калінін, В.О. (2005). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир. 20 с.

Карпенко, Н. М. (2010). Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції. (Дис. канд. пед. наук). Київ. ун-т Б. Грінченка. Київ. 227 с.

Кас'яненко, О. М., Лалак, Н. В., Фенчак, Л. М. (2022). Інклюзивне дистанційне навчання в сучасному освітньому просторі: способи організації, шляхи, методи, ефективність. «Перспективи та інновації науки: журнал. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина», 9 (14), 149–160. URL: <https://www.academia.edu/94250253/>

Коваленко, Л.В. (2017). *Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти. Методичний посібник*. Суми: Ніко. 116 с.

Коган, Г. В. (2010). Професійна підготовка вчителів як складова педагогічної освіти Швеції. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки* (Вип. 1.31, с. 112–119).

Козій, І. (2001). *Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: методичний посібник*. Київ.

Концепція профільного навчання у старшій школі. (2003). Затверджено колегією Міністерства освіти і науки України від 25 вересня 2003 р. №10/12–21. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, 14, 3–15.

Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

Концепція розвитку педагогічної освіти. (2018). Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

Копусь, О.А. (2012). *Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філологів у вищому навчальному закладі*. 429 с.

Костолович, Т. (2015). *Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів*. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...2...

Котусенко, О.Ю. (Укл.). (2019). *Українська література. 5–11 класи: навчальні програми*. Харків: Вид-во «Ранок». С. 8–9.

Кошарна, Н. В. (2013). *Вища педагогічна освіта Швеції у контексті національної розбудови освіти (кінець ХХ — початок ХХІ століття)*. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 31, Том VII (49), сс. 29–37: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис. 550 с.

Кошарна, Н. В. (2019) Тенденції реформування системи педагогічної освіти Швеції на рубежі ХХ — ХХІ століть. *Освітологічний дискурс*, 1–2 (24–25), 215–228.

Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер. 1040 с.

Кремень, В.Г. (2012а). Інноваційність і освіта. *Рідна школа*, 4/5, 7–12.

Кремень, В.Г. (2012b). *Освіта у вимірах методології синергетики*. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України. Загальна педагогіка та філософія освіти (Т. 1, с. 11–22). К.: Пед. думка.

Кремень, В. (2013). Якісна освіта: вимоги ХХІ століття. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 4, 4–11. URL: https://dt.ua/education/yakisna_osvita_vimogi_hhi_stolittya.html

Кремень, В.Г. (2016). «Суспільство знань» у вимірах сучасних цивілізаційних викликів. *Edukacija zawodova i ustawniczna*, 1, 45–16.

Криstopчук, Т. Є. (2014). Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу. (Автореф. дис. док. пед. наук). Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ. 40 с.

Кроуфорд, А., Саул, Е., В., Метьюз, С., Макінстер, Дж. (2006). *Технології розвитку критичного мислення учнів переклад публікації проекту «Читання і*

письмо для критичного мислення». О. Пометун (Ред.). URL: <https://naurok.com.ua/alan-krouford-tehnologi-rozvitku-kritichnogo-mislennya-uchniv-48147.html>

Кубрак, С.В. (2019). *Модель професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія* (с. 83-99). С. С. Вітвицька (Ред.). Житомир: Вид. О.О. Євенок.

Кузьмінський, А.І. (2009). *Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти*. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 84 с.

Кульбабська, О.В., Шатілова, Н.О. (2022). *Крок у професію. Методика навчання української мови у вищій школі: навч. посібник*. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. 384с.

Куцевол, О. (2009). *Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): навчальний посібник*. Київ: Освіта України. 464 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705923/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF.pdf>

Куцінко, О.Г. (2012). *Професійний довідник учителя літератури*. Х.: Вид. група «Основа». 318 с.

Кучерук, О. А. (2011). *Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 420 с.

Кучерук, О.А., Караман, С.О., Караман, О.В., Віннікова, Н.М. (2019). *Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. Інформаційні технології і засоби навчання* (Т. 71 (3)). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2814/1496>

Лавріненко, О.А. (2009). *Історія педагогічної майстерності: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів*. К.: Богданова А.М. 328 с.

Лавріненко, О.А. (2015). *Тренінги розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладача ВНЗ: посіб. для магістрантів, викладачів вищ. навч. закладів*. К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 168 с.

Лазаренко, Н. (2019). *Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції*. Вінниця: Друк плюс

Лалак, Н. В., Гавришко, С. Г., Фенчак, Л. М. (2019). Визначення сучасного стану готовності вчителів початкової школи до організації навчально-виховної роботи з гіперактивними учнями. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: збірник наукових праць* (Вип. 2(10), сс. 74–78). Г.В. Товканець (Ред.). Мукачево: МДУ. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/28855/1/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9%20%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%28%D0%9C%D1%83%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%BE%29%202019.pdf>

Лалак, Н. В., Граб, М. В. (2020). Сучасні тенденції розвитку освіти Норвегії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету: збірник*

наукових праць. Серія «Педагогіка та психологія» (Вип. 1(11), с. 231–234). Н. В. Пазюра (Ред.). Мукачево: МДУ. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jsp/ui/handle/123456789/7077>

Лащихіна, В. П. (2008). Трансформація системи підготовки педагогічних кадрів у Франції в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору (80-і — 90-і рр. XX ст.). *Наук. вісн. кафедри ЮНЕСКО Київ. нац. лінгвістичного ун-ту (LINGUAPAX — VIII)* (Вип. 16, сс. 105–110). К.

Лещенко, М. П., Капустян, І. І. (2013). Інформатизація неперервної педагогічної освіти в Швеції. *Міжнародний журнал «Освітні технології та суспільство»*, 1, 800–845.

Лісовський, А. (2013). *Етюди з методики викладання літератури: навчальний посібник*. Київ: Ленвіт. 105 с.

Літературне краєзнавство: посібник для студентів-філологів, учителів і учнів шкіл (Вид. 2-ге, доп.). (2011). Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Логвиненко, Т. О. (2016). *Теорія і практика підготовки фахівців соціальної сфери в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція*. (Автореф. дисе док. пед. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич. 46 с.

Луговий, В.І. (2020). Проблема освітньої якості у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/7>

Лук'янова, Л.Б. (Уклад.). (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М.М. 24 с.

Лук'янова, Л.Б., Сігаєва, Л.Є., & Аніщенко, О.В. (2012). Розвиток освіти дорослих: теоретико-методологічні засади. *Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія* (с. 5–51). Пед. думка.

Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Сігаєва, Л.Є., Зінченко, С.В., Баніт, О.В., Дорошенко, Н.І. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих: посіб.* Кіровоград: Імекс-ЛТД. 182 с.

Лук'янова, Л. Б. (2020). Про взаємодію Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України з університетами у реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти. *Вісник НАПН України*, 2(1).

Лянной, Ю.О., Карпенко, Ю.М. (2019). Інформаційно-комунікативні технології в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 3(110). URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/26844/Liannoi_Karpenko.pdf?sequence=1

Мартин, О.М. (2018a). Педагогічна освіта в умовах трансформації європейського суспільства на початку XXI століття. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції*, 25–26 жовтня (с. 243–245). Мукачево: Вид-во МДУ.

Мартин, О. М. (2018b). Професійна педагогічна освіта в європейських країнах як об'єкт педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 2 (8), 222–225.

Мартин, О. М. (2019a). Становлення освітньої системи у Швеції (XX — перша пол. XXI ст.). *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 16–17 травня (с. 208–210). Мукачево: Вид-во МДУ.

Мартин, О. М. (2019b). Педагогічна освіта як пріоритет у розвитку освітньої галузі Швеції. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції*, 24–25 жовтня (с. 311–313). Мукачево: МДУ.

Мартин, О. М. (2020). Педагогічна практика як умова професійного становлення майбутнього вчителя у Швеції. *Збірник наукових праць Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 2 (10), 91–93.

Мартин, О. М. (2021a). *Організація факультативних занять мовно-літературного спрямування в закладах загальної середньої освіти: метод. рек.* Мукачево: РВЦ МДУ.

Мартин, О. (2021b). Особливості розвитку педагогічної освіти у Швеції на початку XXI століття. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 45 (Т. 2), 149–154.

Мартин, О. (2021c). Педагогічна підготовка вчителя в скандинавських країнах як об'єкт педагогічних досліджень. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (48), 254–258.

Мартин, О., & Товканець, Г. (2022a). Індивідуалізація та інтеграція як особливості шведської освітньої системи. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів* (Вип. 7, с. 136–137). Івано-Франківськ.

Мартин, О. (2022). Організаційно-педагогічні аспекти педагогічної підготовки вчителя рідної мови у Швеції. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(22), 180–189.

Мартин, О. (2022c). Особливості соціально орієнтованої моделі освіти у Швеції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (116), 267–276.

Мартин, О. М. (2023b). Зміст лінгводидактичної підготовки вчителів рідної мови у Швеції. *Scientific progress: innovations, achievements and prospects. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference, February 6–8 (Pp. 235–240). MDPC Publishing. Munich, Germany.* URL: <https://sci-conf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-scientificprogress-innovations-achievements-and-prospects-6-8-02-2023-myunhen-nimechchinaarhiv>

Мартин, О. М. (2023c). Інноваційні методи у підготовці вчителя рідної мови в університетах Швеції. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»* (Вип. 90, с. 76–78). Переяслав.

Мартин, О. М. (2023d). Підготовка педагогічних кадрів як складова університетської освіти в європейських країнах. *The 1st International scientific and*

practical conference «Innovations and prospects in modern science», January 15–17 (P. 253–257). SSPG Publish, Stockholm, Sweden.

Мартин, О. М. (2023g). Педагогічна освіта у розвитку людського потенціалу. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: збірник матеріалів XX міжнародної педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької* (Вип. 6(18), с. 104–107).

Мацько, Л.І. (Ред.), Семеног, О.М., Голуб, Н.Б. (2011а). *Мова наша — українська: навчально-метод посібник для вчителя*. К.: Богданова А.М. 512 с.

Мацько, Л.І. Денискіна, Г.О. (2011b). *Українська наукова мова (теорія і практика)*. Тернопіль: Підручники і посібники. 272 с.

Мацько, Л.І., & Семеног, О.М. (2017). *Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 10–11 класи. Філологічний напрям, профіль — українська філологія. Профільний рівень*. К.: Грамота.

Мацько, Л.І. (Ред.), Семеног, О.М., Голуб, Н.Б., Романенко, Ю.О., Мацько, О.М., Сидоренко, О.М. (2020). *Українська мова. 10 клас. Профільний рівень, українська філологія: навчально-методичний посібн..* К.: Дивослово. 520 с.

Мацько, Л.І., & Семеног, О. М. (2017). *Українська мова: 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів ЗНЗ. Філологічний напрям, профіль — українська філологія*. К. 82 с.

Мельничайко, В., Струганець, Л. (2017). *Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія*. Тернопіль: Осадця Ю. В. 420 с.

Методичні рекомендації щодо викладання української мови, української літератури, зарубіжної літератури у 2022/2023 навчальному році. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ninavchal-ni-prohramy/> <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannyaukrayinskoyi-movy-ukrayinskoyi-literatury-zarubizhnoyi-literatury-u-2022-2023-navchalnomu-rotsi/>

Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 01 квітня 2022 р. № 289 (чинні для 5 класів). (2022). URL: <http://barna-consult.com/metodychni-rekomendatsiyi-mon-ukrayiny-shhodo-otsinyuvannya-u-5-6-klasah-nush/>

Мовчан, Л. (2012). *Розвиток змісту шкільної інішомовної освіти в Королівстві Швеція*. (Дис. канд. пед. наук). Відкритий Міжнародний ун-т розвитку людини «Україна». К.: Б.в. 198 с.

Мовчан, Т., & Мартин, О. (2020). Історико-педагогічні аспекти становлення шведської системи освіти. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*, 1 (28), 115–117. Мукачево-Ченстохова: РВВ МДУ; Гуманістично-природничий університет ім. Яна Длугоша в місті Ченстохові.

Модельна навчальна програма — навчальна програма — календарно-тематичне планування: алгоритми роботи // або ми створюємо себе, працюючи

України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. В. Кремень (Ред.). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка. 54 с.

Ничкало, Н.Г. (2013). Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 42–53.

Ничкало, Н.Г. (Ред., голова) &. (2008). *Філософія педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Київ; Вінниця: Вінниця.

Николаєва, С.Ю. (2023). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. К.: Ленвіт. 273 с.

Нікітіна, А.В. (2013). *Педагогічний дискурс учителя-словесника*. Київ: Ленвіт. 338 с.

Николаєва, С. (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

Нова українська школа. (2018). Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Новальна, М. (Ред.), Левченко, Т., Чубань, Т. (Укл.). (2016). *Видатні особистості з українського мовознавства. Хрестоматія*. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво КСВ». 172 с.

Нос, Л. С. (2019). Педагогічна практика у системі професійної підготовки майбутніх вчителів: канадський та британський досвід. *Наук. вісн. Мукачівського держ. ун-ту. Серія «Педагогіка та психологія»* (Вип. 1(9), с. 204–207). URL <https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-5-1-2019/pedagogichna-praktika-u-sistemi-profesinyoi-pidgotovki-maybutnikh-vchiteliv-kanadsky-ta-britansky-dosvid>

Нос, Л. С., Стахів, М. О (2021) Використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 82(2), 166–181 (WoS). URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/lili,+3167-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82+%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-14451-1-6-20191126+\(1\)+%5E%5E%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/lili,+3167-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82+%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-14451-1-6-20191126+(1)+%5E%5E%20(1).pdf)

Нос, Л.С. (2022) Професійна підготовка майбутніх вчителів у вищих закладах освіти Швеції. *Молодь і ринок*, 9–10 (207–208), 162–165. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/272221>

Носовець, Н. М. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах західної Європи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки* (Вип. 130, с. 68–72).

Огієнко, І. (1994). *Наука про рідномовні обов'язки*. К.: Обереги. 72с.

Огієнко, О. І.; Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада.

Огієнко, О. (2010). Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття). (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ

Огнівко, Л. В. (2008). *Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти*. Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції» (20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль) (с. 227). Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Омельчук С. А. (2019). *Сучасна українська лінгводидактика : норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія*. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія». 356 с.

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (українська мова та література)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 — Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014 — Середня освіта, спеціалізацією 014.01 — Українська мова і література Кваліфікація: Бакалавр освіти. Учитель української мови і літератури. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. URL: <https://dspu.edu.ua/infopackstud/filologichnyj-fakultet-2022-rik/>

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (українська мова та література)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 — Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014 — Середня освіта, спеціалізацією 014.01 — Українська мова і література Кваліфікація: Бакалавр освіти. Учитель української мови і літератури. Львівський національний університету імені Івана Франка. URL: <https://lnu.edu.ua/>

Освітня програма Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова). Спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова і література). (2022). Сумський педагогічний університет імені А.С. Макаренка. URL: https://sspu.edu.ua/images/2022/docs/opp/opp_serednya_osvita_ukrayinska_mova_i_literatura_a_1e061.pdf

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (українська мова та література)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 — Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014 — Середня освіта, спеціалізацією 014.01 — Українська мова і література Кваліфікація: Бакалавр освіти. Учитель української мови і літератури. ДВНЗ «Ужгородський національний університет». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/>

Остапенко, Н., Симоненко, Т., Руденко, В. (2016). *Технологія сучасного уроку рідної мови: навч. посіб.* К.: ВЦ «Академія». 248 с.

Остапенко, Н.М. (2008). *Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ*. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. 330 с.

Пазенюк, В. (2003). Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигм. *Вища освіта України*, 3, 21–28.

Палихата, Е., Петришина, О. (Ред.). (2021). *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: монографія*. Тернопіль: Підручники і посібники. 352 с.

Пасічник, Л.В. (2019). Новітні підходи до визначення ролі вчителя української мови та літератури (Нова українська школа). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 67, т. 1, с. 14–17.

Пасічник, Є. (2000). *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти*. Київ: Ленвіт. 384 с.

Пентиліук, М.І. (Ред.). (2005). *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. К.: Ленвіт. С. 349–350.

Пентиліук, М.І. (2011). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей*. К.: Ленвіт. 256 с.

Пентиліук, М.І. (Ред.). (2011). *Практикум із методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс*. Посібник для студентів пед. університетів та інститутів. К.: Ленвіт. 366 с.

Пентиліук, М. (2012). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей*. Київ: Ленвіт. 256 с.

Пентиліук, М.І. (Ред.). (2015). *Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб.* К.: Ленвіт. 320 с.

Пехота, О.М. (Ред.). (2001). *Освітні технології: навч.-метод. посіб.* К.: А.С.К. С. 32.

Пехота, О.М., Пуцов, В.І., Набока, Л.Я., Сараєва, А.М. (2006). *Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти*. К. 96 с.

Потапенка, О.І (Ред.). (2006). *Методика навчання української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс: навч.-метод. посібник*. К.: Міленіум. 332 с.

Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. (2019). Наказ МОН України №977 від 11.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>

Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. (1994). Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства №351 від 20.12.1994 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0351281-94#Text>

Пометун, О., Пироженко, Л. (2005). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К. 154 с.

Пометун, О.І, Пилипчатіна, Л.М., Сущенко, І.М., Баранова, І.О. (2010). *Основи критичного мислення: навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан. 464 с.

Пометун, О.І. (Ред.), Пироженко, Л. В., (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб.* К.: Вид-во А. С. К. 192 с.

Пономаревський, С.Б. *Навчально-виховні технології в сучасних українських школах: навч. посіб.* URL: iprood.ua

Попова, А. С. (2018). Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами у ШВЕЦІЇ. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Київ. 270 с.

Попович, І. Є. (2018). Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії. (Дис. канд. пед. наук). Ужгород, 290 с.

Потапенко, О.І., Кожуховська, Л.П., Товкайло, Т.І., Чубань, Т.В. (2005). *Лінгводидактика (курс лекцій): навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів*. К.: Міленіум. 402 с.

Попадинець, О. В. (2012). «Рідна мова»: роздуми над поняттям. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1937/popadynets_rid_na_mova.pdf;jsessionid=09928aad3d31ed772dec9b496e0b6746?sequence=1

Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді. (2009). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text

Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-p/ed20171213#n10>

Про затвердження Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>

Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. (2015). Постанова Кабінету Міністрів України №266 від 29.04.2015 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>

Програма з української літератури для 5–9 класів. (2011). За вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas-onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>

Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. (2019). Постанови Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800 (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ від 27.12.2019 р. №1133).

Приходько, О. (2019). Професіограма вчителя української мови й літератури в контексті нової української школи. *Дивослово*, 2, 15–21. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2019/02/4-0219.pdf>

Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. (2013). Наказ МОН України № 665 від 01 червня 2013 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13#Text>

Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір. (2004). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text>

Про концепцію державної мовної політики. (2010). URL: <http://zakon5rada.gov.ua/laws/show/161/2010>

Пультер, С.О., Лісовський, А.М. (2000). *Методика викладання української літератури в середній школі*. Житомир: Полісся. 163 с.

Пультер, С.О. (2013). *До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/10022/1/%D0%9F%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B5%D1%80.pdf>

Пуховська, Л.П. (2001). Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*, 1, 20–26.

Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства. (2021). URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>

Реєстр суб'єктів освітньої діяльності Міністерства освіти і науки України. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search/>

Рекомендації щодо проведення оцінювання сформованих характеристик навчальної діяльності та результатів навчання учнів, які здобувають освіту відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, та заповнення Свідчення досягнень. (2022). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodoocinyuvannya-navchalnih-dosyagnen-uchniv-5-6-klasiv-yaki-zdobuvayut-osvitu-vidpovidno-donovogo-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>

Роляк, А. Професійна підготовка вчителя народної школи в Данії: теоретичні засади. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/44_roliak.pdf

Руднік, Ю. (2013). Навчання іноземних мов в школах Швеції: організаційний дискурс. *Імідж сучасного педагога*, 4, 33–36. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/isp_2013_4_11.pdf

Савченко, Л. О. (2013). *Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи*. URL: <http://scaspee.com/all-materials/11>

Саух, П. (2021). Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (2), 7–15. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.1>

Сафарян, С. І. (2008). Проблеми формування читацької компетенції школярів у світлі сучасного змісту шкільної літературної освіти. *Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України*, 10, 4–6.

Семеног, О.М. (2003). *Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю): навч. посібн.* Київ-Глухів: РВВ ГДПУ.

Семеног, О.М. (2005а). *Методика викладання української літератури у вищих навчальних закладах. Програма*. К., Глухів: РВВ ГДПУ. 58 с.

Семеног, О.М. (2005б). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія*. Суми: Мрія-1. 404 с.

Семеног, О.М., Базиль, Л.О. (2006). *Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. XX століття): навч. посіб.* Київ-Глухів: РВВ ГДПУ. 226 с.

Семеног, О. М. (2006). Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету).

(Автореф. дис. док. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ. 33 с.

Семенов, О.М., (2007). *Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): монографія*. Л.І. Мацько (Ред.). К.: Пед. думка. 272 с.

Семенов, О.М., Базиль, Л.О., Дятленко, Т.І. (2011). *Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб.* Луганськ: Ноулідж.

Семенов, О. (2013). Педагогічна майстерність учителя-словесника в дослідницьких рефлексіях Ніли Волошиної. *Українська література в загальноосвітній школі*, 9, 2–4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2013_9_2

Семенов, О.М., Земка, О.І. (2014). *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика: монографія*. Суми: Ніко. 286 с.

Семенов, О., Грищенко, О. (2015а). *Інтегративні основи розвитку педагогічної майстерності вчителя гуманітарних дисциплін: посібник*. Київ. 217 с. URL: <http://ipood.com.ua/data/NDR/Pedmaister/Semenoh2015.pdf>

Семенов, О., Громова, Н., Ячменик, М., Кулікова, О. (2015b). *Лінгвістична підготовка майбутніх фахівців: ефективні технології навчання і моніторинг якості: монографія* (с. 8). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Семенов, О.М. (2018а). Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до організації дозвіллевої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 215–225. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_4_21

Семенов, О. (2018b). *Українська лінгводидактика: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 224 с.

Семенов, О. (2019а). *Концептосфера освіта в українському та польському дискурсах: міждисциплінарний підхід*. Ю. Громик (Наук. ред.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка. 246 с.

Семенов, О., Ячменик, М.М. (2019b). *Мовно-методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до використання засобів медіаосвіти: монографія*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка. 211 с.

Семенов, О. М., Вовк, М. П. (2021). Педагогічне партнерство як пріоритет сучасної педагогічної освіти. *Вісник НАПН України*, 3(2), 1–7.

Семенов, О.М., Вовк, М.П., Дятленко, Т.І, Громова, Н.В. (2021а). *Фахова практика майбутнього вчителя-філолога: традиції та інновації: навч. посіб.* Київ: Талком. 377 с.

Семенов, О. (2019). *Концептосфера освіта в українському та польському дискурсах: міждисциплінарний підхід*. Ю. Громик (Наук. ред.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка. 246 с.

Семенов, О., Ячменик, М.М. (2019). *Мовно-методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до використання засобів медіаосвіти: монографія*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка. 211 с.

Семенов, О., Кульбабська, О. (2021b). Формування м'яких навичок студентів-філологів у міжрегіональному проєкті з інфомедійної грамотності. *Педагогічні*

науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал, 4 (108), 231–248. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2193>

Семенов, О. М., Вовк, М. П. (2022a). Педагогічне партнерство в умовах воєнних реалій. Досвід взаємодії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України і Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(2), 1–14 URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4214>

Семенов, О.М., Надутенко, М.В. (2022b). Платформа «Медіа&капсули» як засіб підвищення рівня медіакультури. *Академічні студії. Серія: гуманітарні науки*, 2, 39–50. URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.2.6>.

Семенов, О. М. (2022c). Підготовка майбутніх учителів рідної мови як культуромовної особистості: досвід Швеції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*, 9–10, 123–128. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B3.pdf>

Сидоренко, В. В. (2012). Сучасний учитель української мови і літератури як агент соціокультурних змін: інноваційні ролі і функції в післядипломному просторі. URL: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/4_106598.doc.htm

Сидоренко, В. В. (2013). *Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект: термінологічний словник-довідник*. Донецьк: Каштан. 100 с.

Симоненко, Т.В. (2006). *Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія*. Черкаси: Вид. Вовчок О. Ю. 328с.

Сисоєва, С.О. (Ред.), Алексюк, А.М., Воловик, П.М., Кульчицька, О.І., Сігаєва Л.Є., & Цехмістер, Я.В. (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія*. К. ВІПОЛ. 502 с.

Сисоєва, С. О. (Ред.), Алексюк, А. М., Воловик, П. М., Кульчицька, О. І., Сігаєва, Л. Є., & Цехмістер, Я. В. (2001). Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія*. К.: ВІПОЛ. 502 с.

Сисоєва, С.О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб.* НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО». 324 с.

Ситченко, А. (Ред.). (2008). *Методика викладання літератури: термінологічний словник*. Київ: Видавничий Дім «ІнЮре». 132 с.

Ситченко, А. (2011). *Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навчальний посібник для студентів-філологів*. К.: Ленвіт. 291 с.

Сікорський, П. І. (2016). Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні. *Вища освіта України*, 4, 51–57.

Сілютіна, І. О. (2016). Специфіка професійної підготовки вчителів англійської мови у Стокгольмському університеті Швеції. *Збірник наукових праць Уманського держ. педаг. ун-ту імені Павла Тичини*, 2, 316–323.

Сілютіна, І. О. (2018). Професійна підготовка вчителів іноземних мов в університетах Швеції. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький. 25 с.

Сітарська, Б. (2005). *Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів*. (Автореф. дис докт. пед. наук). Київ. 30 с.

Скрипник, Н.І. (2020). Педагогічна практика студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі формування професійно-комунікативної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* (Т. 2 (72)). URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/72/part_2/24.pdf

Слижук, О. (2018). *Методика викладання української літератури: конспект лекцій*. Запоріжжя: ЗНУ. 138 с.

Соловей, М.І., Ніколаєва, С.Ю., & Кудіна, В.В. (Укл.). (2020). *Педагогічна практика студентів у закладах загальної середньої освіти (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти): навчальний посібник*. Київ: Видавничий центр КНЛУ. 142 с.

Сорочан, Т.М., Скрипник, М.І. (Упоряд.) (2016). *Технології професійного розвитку педагогів: методичний poradnik: навч.-метод. посіб.* Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». К. 231 с.

Сотська, Г.І. (2015). Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах Євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності — Edukacja dla współczesności* (Т.1, с. 444–450). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Стандарти вищої освіти. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. (2015). URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf

Суходолінський, В. О. (1998). *Сто порад учителям*. Київ: Рад. шк. 310 с.

Теличко, Н. В. (2014). Особливості системного підходу до формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* (Вип. 33, с. 190–192).

Теличко Н. В., Дядченко, О. В. (2019). Лінгвістичні ознаки комунікації у молодіжному дискурсі української та англійської мов. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* (Вип. 2 (10), с. 188–190). URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/5152>

Теличко, Н., Дядченко, О. (2021). Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія,*

інноваційні технології, 4 (108), 256-266. URL: content/uploads/2021/12/42021.pdf#page=256

Теличко, Н., Бедевельська, М. (2021). Ефективність використання навчальних мовленнєвих ситуацій для розвитку навичок іншомовного спілкування студентів як один із критеріїв сформованості педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету : збірник наукових праць. Серія Педагогіка. Соціальна робота* (Вип. 2 (49), сс. 215–218). О. Бартош (Ред.) Ужгород: Говерла. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/38897>

Терещук, Г. В. (2007). Зближення освітніх систем : теорія і технологія. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України. *Теорія та історія педагогіки* (Т. 1, с. 157–165). К.: «Педагогічна думка».

Товканець, Г.В. (2011). Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. І. В. Козубовська (Вип. 20, с. 148–150). Ужгород: Вид-во УЖНУ «Говерла».

Товканець, Г. В. (2014). *Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Київ.

Товканець, Г. В. (2017а). Наукові підходи до формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* (Вип. 1 (5), с. 87–92).

Товканець, Г. В. (2017b). Сучасні траєкторії розвитку педагогічної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»* (Вип. 2 (41), с. 245–247).

Товканець, Г. В. (2017с). *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах модернізації: методологічний і методичний аспекти: монографія*. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ. 233 с.

Товканець, Г.В., & Мартин, О. М. (2020). Особливості організації навчання в освітній системі Швеції. Т. Д., Щербан (гол. ред.) та ін. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародн. наук.-практ. конф., 14–15 травня* (с. 231–233). Мукачево: Вид-во МДУ.

Товканець, Г., Теличко, М., Лендел, Л. (2021). Комунікативна культура педагога у забезпеченні якості освітньої взаємодії. *Актуальні питання гуманітарних наук* (Вип. 35, т. 6, с. 209–214).

Товканець, Г., & Мартин, О. (2021). Соціально-комунікативна компетентність в структурі професійної підготовки майбутнього педагога. *Medzinárodný nekonferenčný zborník «Vzdelávanie a spoločnosť VI»*, 6, 145–150. URL: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova16/subor/9788055527291.pdf>

Товканець, Г.В., Мартин, О.М. (2023). Розвиток професійних компетентностей вчителів шведської мови у неформальній освіті Швеції. *Молодь і ринок*, 2 (210), 33–37.

Токмань, Г.Л. (2012). *Методика навчання української літератури в середній школі: підручник*. Київ: ВЦ «Академія». 312 с.

Токмань, Г., Козубенко, Л., Дига, Н., Черниш, Н. (2018). *Практика в системі бакалаврської і магістерської освіти філолога: літературознавчий аспект: навчальний посібник*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.

Топузов, О., Т. Засєкін (Ред.). (2022). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови. методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року: методичні рекомендації*. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Видавничий дім «Освіта». 296 с.

Тулодзєцький, Г., Графе, С., Гергіц, Б. (2020). *Медіосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади*. В.Ф. Іванова (Ред.); (пер. з нім. В. Климченка). К.: Академія української преси, Центр вільної преси.

Туркот, Т. І. (2011). Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ. 628 с.

Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html>

Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти». URL: [http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya /normativno — pravova-baza1.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html) 6.

Уліщенко, В.В. (2011). *Теорія і практика інтегрованого навчання української літератури в школі: монографія*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 398 с.

Ушинський, К. Д. (1954). *Твори в 6 томах* (Т. 1). К.: Рад. Школа. 449 с.

Фельцан, І. М. (2020). *Розвиток культури іншомовного спілкування в освіті дорослих Швеції*. (Дис. док. філософ.). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Київ. 295 с.

Філіпчук, Г. (2013). *Національна освіта: особистість і суспільство: зб. наук. пр.* Чернівці: Зелена Буковина. 844 с.

Філіпчук, Г.Г. (2014). *Націєтворчість освіти*. Чернівці: Зелена Буковина. 400 с.

Харченко, І.І. (2019). Теоретичні та прикладні аспекти розвитку філологічної освіти в Україні та в країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія філологія* (Вип. 38, т. 1.). URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/20.pdf

Циганок, О.О. (2017). *Підготовка майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі*. Умань: Видавець «Сочінський А.А.».

Цюняк, О.П., Довбенко, С.Ю. (Упоряд.). (2019). *Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М. 190 с.

Цюк, О. А. (2020). *Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції*. (Автореф. канд. пед. наук.). Львів. 19 с.

Цюк, О. А. (2019). Шведські університетські рейтинги оцінки якості вищої освіти. *Молодий вчений*, 7(71), 84–89.

Цюк, О. (2016). Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 169–178.

Чайка, В. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: монографія. Г. Терещук (Ред.). Тернопіль: ТНПУ. 275 с.

Чередник, Т. (Упоряд.). (2009). *Професія — вчитель літератури: словник-довідник*. Тернопіль. 140 с.

Човрій, С. Ю. (2021). *Організаційно-педагогічні особливості системи підготовки вчителів у Закарпатті (кінець XVIII — 40-і роки XX століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Мукачівський держ. ун-т — Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця. 306 с.

Шапран, О. І. (2007). *Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів*. (Дис. докт. пед. наук). Київ. 411 с.

Шахов, В. І. (2008). *Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів* (Дис. докт. пед. наук). Вінниця. 526 с.

Шведська національна агенція вищої освіти Högskoleverket (SwedishNationalAgencyfor HigherEducation). URL: www.hsv.se

Шевченко, Л. (2020). Формування професійної мобільності як умова підготовки майбутніх вчителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності. *Молодь і ринок*, 3/182, 47–51.

Шемпрух, І. (2001). *Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.)*. (Дис. докт. пед. наук). Івано-Франківськ. 472 с.

Широков, В.А., Загнітко, А.П., Надутенко, М., Надутенко, М., Семеног, О.М. (2022). *Віртуальна лексикографічна лабораторія «Мультимедійний словник з інфомедійної грамотності»*. Український мовно-інформаційний фонд НАН України. URL: <https://lcorp.ulif.org.ua/InfoMediaVLL/>

Шкарлета, С.М. (Ред.).(2022). *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: науково-методичний збірник*. Київ-Чернівці «Букрек». 140 с.

Шмотіна, О. (2011). Шведська модель освіти. Науковий вісник МДУ ім. В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць (Вип. 1.33, с. 124–127). В.Д.Будака, О.М.Пехоти (Ред.). Випуск 1.33. Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського.

Шуляр, В. (2014). *Сучасний урок української літератури: монографія*. Миколаїв: Іліон. 553 с.

Якса, Н. В. (2007). *Основи педагогічних знань: навч. посіб.* Київ: Знання. 358 с.

Яременко, В., Сліпушко, О. (Уклад.). (2008). *Новий тлумачний словник сучасної української мови* (Т. 2). К.: Аконт

Яценко, Т. (2016). *Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX — початок XXI століття): монографія*. Київ: Педагогічна думка. 360 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705923/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF.pdf>

Яценко, Т.О., &. (2022). *Модельні навчальні програми для 5 класу*. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ninavchal-ni-prohramy/> <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.>

prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Yatsenko.ta.in.14.07.pdf

Ячменник, М. М. (2018). Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до застосування засобів медіаосвіти у професійній діяльності: методологічні підходи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, (4). URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2930>

Ячменник, М. (2018). Підготовка майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: розробка моделі та її експериментальна перевірка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 281–293. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_5_28.

AcadeMedias Färdplan. (2023). URL: <https://academedias.se/wp-content/uploads/2021/08/academedias-fardplan-2023.pdf>

Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). Qualitative research traditions: A British response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58(2), 231–250.

Andersson Catharina. (1995). *Läras för skolan eller skolas att lära: Tankemodeller i lärarutbildning*. Uppsala: Uppsala University.

Andersson, M. (2013). *English in Sweden: English as a Second Language in Sweden in a Theoretical Perspective*. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:624770/FULLTEXT01.pdf>

Anne, Reath Warren. (2013). Mother Tongue Tuition in Sweden. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6(1), 95–116, URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053792.pdf>

Artikel II: Sjöberg, M., & Nyberg, E. (2020). Professional Knowledge for Teaching in Student Teachers' Conversations about Field Experiences6. *Journal of Science Teacher Education*, 31(2), 226–244. URL: [visa artikel](#)

Avery, H. (2021). Modersmålsundervisningens bidrag till interkulturell skolutveckling: Språksynens betydelse och modersmålslärares potentialer. In H. Lorentz, & B. Bergstedt (Eds.). *Interkulturella dimensioner: pedagogik för interkulturellt lärande* (pp. 115–142). Studentlitteratur AB.

Azad, J. L. (2004). Globalization and its impact on education (A Challenge and an Opportunity). URL: <https://ru.scribd.com/doc/48392155/Globalization-and-Its-Impact-on-Education>.

Bailly, Sophie. (2011). *Teenagers Learning Languages Out of School: What, Why and How Do They Learn?*

Baize, J. (2019). Classics in Their Own «Words»: Analytical Remixes in a Land of Essays. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62 (6), 625–633. 177.

Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bengt, P. (1997). Professor of special education University of Borås. Sweden. TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION COUNTRY REPORT SWEDEN. URL: https://www.jamk.fi/en/Apply-to-Jamk/international-teacher-education-for-the-digital-era?utm_campaign=aokk_keski_suomi&utm_medium=cpc&utm_source=google

&gclid=CjwKCAiAhqCdBhB0Eiw AH8 M_GnO24Wf0IHcU9WkJo8yqG22IN9g5eBpDr
FFkuhFJi17KSUgUvUv6BoCE38QAvD_BwE

Bengt, Persson. (2010). EACHER EDUCATION FOR INCLUSION COUNTRY REPORT SWEDEN. URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva_2:883867/FULLTEXT01.pdf

Bernstein, R. (1991). *Bortom objektivism och relativism*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Biggest economies in 2021 by gross domestic product: <https://www.worlddata.info/largest-economies.php>

Birch, P. (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression, and support. Eurydice Report*. Brussels: Education. Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission.

Bindels, E. (2010). *Paradox van de lerende school*. URL: https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/25218/Masterscriptie_Paradox%20van%20de%20lerende%20school_Elena%20Bindels_3751082.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Borges, I. A. B. G., Paes, F. D. (2017). Reading and literature: literary literacy as a poss. *Aedos-Revista do Corpo Discente do Programa de Pos-Graduacao em Historia da Ufrgs*, 9, Issue 21, 244–264.

Boréus, K. (1994). *Högervåg: Nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969–1989*. Stockholm: Tiden.

Buzan, T, Buzan, B. (2014). *Superthinking*. URL: <https://ik-ptz.ru/en/testy-ege--2014-po-literature/supermyshlenie-byuzen-chitat-supermyshlenie-toni-byuzen.html>

Çakiroglu E., Çakiroglu, J. (2003). *Reflections on teacher education in Turkey*. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253–264.

CAP-methodology in a school settlement. URL: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7186/CAPartikeleng.pdf;jsessionid=550B69A8FEDD1A3BD5CB>

Carlgrén, I. (1992). På väg mot en enhetlig lärarutbildning?: En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede (Uppsala, Uppsala University, 1992.

Cedefop. (2007). European Center for the Development of Vocational Training.

Cedefop. (2019). *Overview of National Qualification Framework in Europe*. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/8609_en.pdf

Cedefop, ReferNet. (2021). *VET REF: developments in vocational education and training policy database*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies.

Cedefop ReferNet Sweden. (2020). Sweden: modernised VET in retail is under way. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/sweden-modernised-vet-retail-under-way>

Christensen, J.C., McDonnell, J.H. (2005). *The career lattice: a structure for planning professional development*. Teacher professional development: a multiple perspective approach. L. Kremer-Haydon (Ed.): [et al.]. Amsterdam; Berwyn. P. 295–315.

Comparative Study of Nordic Teacher-Training Programmes. (2009). Copenhagen.

Conroy, J., Hulme, M., Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39 (5), 557–573.

Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). (2021). URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>

Dahlstedt, K.H. (1976). Societal ideology and language cultivation. The case of Swedish. *International Journal of the Sociology of Language*, 10, 17–50.

Dale, R., & Robertson, S. (Eds.). (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. Didcot, OXF: Symposium Books.

Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?* *European journal of teacher education*, 40.(3), pp. 291–309.

Dobрева, S. (2019). *Interactively reflective context of university training of future mother tongue teachers*. Collection of scientific reports «Interaction per teacher and student in terms of university education: theories, technologies, management». Gabrovo, Publishing House EKS-PRESS. P. 682–688.

Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies. *The case of research on prior knowledge. Review of Educational Research*, 69(2), 145–186.

Dochy, F. J. R. C., & Alexander, P. A. (1995). Mapping prior knowledge. A framework for discussion among researchers. *European Journal for Psychology of Education*, 10 (3), 225–242.

Department for Education. (2016). Standard for teachers' professional development. Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers Hämtad från. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf

Developments in vocational education and training policy in 2015. (2015). Sweden. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-sweden>

EAG. (2022). *Overview of the education system*. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SWE&treshold>

Edited, by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson. (2000). *Green Paper on Higher Education in Europe*. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. URL: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>

Education and Training Monitor. (2022). URL: <https://education.ec.europa.eu/about-eea/education-and-training-monitor>

Education at a Glance 2021 OECD Indicators. (2021). URL: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf

Education Act. 185: 1100. Stockholm, 1985. 2. (2006). Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time Centre / Lpo 94.

Education and Training Monitor 2021. (2021). URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/sweden.html>. Education

Act. 185: 1100. Stockholm, 1985. 2. Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time Centre /Lpo 94.

European Commission. (2012). Education and Training. Supporting education and training in Europe and beyond. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en.

European Commission. (2018). Austria: Developments and Current Policy Priorities. Eurydice Report. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-1_tr.

EURYDICE. National Education Systems. Sweden Overview. (2018). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en

Eurydice. (2018). Legislation and Official Policy Documents. Sweden. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-71_en

Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.

Englund, T. (1990). På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om Utbildning*, 17(1), 19–35.

Englund, T. (1998). Jag tror på ämnet pedagogik även i framtiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(1), 74–76.

Englund, Tomas. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (1), 37–49.

Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året. (2019). URL <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/nya-svensklarares-skrivdidaktiska-kunskap-okar-kraftigt-forsta-forsta->

Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. Pedagogiska institutionen. Örebro universitet *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9, 1, 37–49. URL: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1171/1020>

Epostl: european portfolio for student teachers of languages. URL: <https://www.signteach.eu/index.php/resources-menu/resources2/item/epostl-european-portfolio-for-student-teachers-of-languages>

Newby, D., Allen, R., Fenner, Anne-Brit, Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

European profile for language teacher education. (2016). Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values.

European Portfolio for Student Teachers of Languages. David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska and Kristine Soghikyan. URL: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Rebecca-Allan-2009699238>

EUS åtta nyckelkompetenser. URL: <https://innovitaskolan.se/artiklar/nyckelkompetenser/>

Examensbeskrivning för Ämnesläraresexamen — inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9, 240. URL: <https://webapp.ltu.se/epok/public/examen/viewPublicExamen.htm?locale=sv&examenId=768>

Freyne, P. (2008). Modern processes of production, distribution and use of knowledge. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 45–61). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Furuhagen, B., Holmen, J., Sentt, J.. *Idealny nauczyciel: kierunki kształcenia nauczycieli w Szwecji i Finlandii po II wojnie światowej* Wydział Historii Uniwersytetu w Uppsali. Uppsala, Szwecja; b Wydział Edukacji, Uniwersytet Helsiński, Helsinki, Finlandia

Furuhagen, Björn. (2020). *På spaning efter den goda lärarutbildningen i Sverige och Finland*. URL: <https://undervisningshistoria.se/tag/svensk-lararutbildning>

Furlong, John. (2015). *Welsh Government adviser Professor, says teacher training provision must be strengthened*. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767>

Galantini, N. (2014). *Langua gepolicies ande arly bilingual education in Sweden: Masterdegreethesis*. Stockholm university. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726839/FULLTEXT01.pdf>

García, E., Weiss, E. (2019). *The Teacher Shortage Is Real, Large and Growing, and Worse than We Thought*. The First Report in «The Perfect Storm in the Teacher Labor Market» Series. Economic Policy Institute.

Glitz, B. (1997). *The focus group technique in library research: an introduction*. Bull Med Libr Assoc, Oct;85(4),385-90. PMID: 9431428; PMCID: PMC226296. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC226296/>

Grudnoff, L., Haigh, M., Mackisack, V. (2017). Re-envisioning and reinvigorating school–university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (2), 180–193.

Goodnough, K., Falkenberg, T., MacDonald, R. (2016). Examining the nature of theory–practice relationships in initial teacher education: A Canadian case stud. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39 (1), 1–28.

Handayani, N. F., Gafur, A. (2020). *Professionalism of Civics Teachers Facing Educational Challenges in the Era of the Covid-19 Pandemic*. International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 7(10), 527–534.

Heather Winlow, David Simm, Alan Marvell & Rebecca Schaaf. (2012). *Using Focus Group Research to Support Teaching and Learning*, *Journal of Geography in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2012.696595>

Higher education institutions in Sweden 2020 STATUS REPOR. (2020). URL: <https://english.uka.se/download/18.7b31e1bea172ea978184158b1/1598456063682/20-0102%20UKA%CC%88%202020%20Status%20Report.pdf>

Högskoleverket. (2011). *Swedish National Agency for Higher Education*. URL: www.hsv.sehttps://www.signteach.eu/index.php/resources-menu/resources2/item/epostl-european-portfolio-for-student-teachers-of-languages

Humboldt, W. (1985). «*Language and Philosophy of Culture*». 168 p.

ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership, St. Petersburg, Russian Federation. (2010). URL: [documentos/OER%20y%20Formacion%20Docente.pdf](#)

ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel, 1966 <https://www.right-to-education.org/fr/node/841>

Karatsiori, M. (2016). *European profile for language teacher education*. Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values. Cogent Education, 3:1, 1199125. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1199125>.

Kallys, D. (2003). *Teachers and Teacher Education in Sweden*. Recent developments. Paper presented at the International Meeting La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri, organized by C.I.R.E. (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative). Università di Bologna, 24 January. URL: <http://ntee.umu.se/archive/bologna2003.pdf>

Kallys, D. *Teachers and Teacher Education in Sweden*. Recent developments. Paper presented at the International Meeting La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri, organized by C.I.R.E. Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative. Università di Bologna.

Kallos, D. (2003). *Teachers and teacher education in Sweden*. Recent developments. Paper presented at the International Meeting «La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e future», organized by C.I.R.E.

Keddie, N. (1971). *Classroom knowledge*. I M. Young (Red): Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education. London: MacMillan.

Kennedy, C. (1983). *An ESP Approach to EFL*. ESL Teacher Training. *ESP Journal*. Vol. 2, pp. 73–85.

Kozubska, A. (2014). Wartości a jakość kształcenia nauczycieli, „Studia Dydaktyczne, 26, s. 381–382.

Kirsten, Nils (2019). Improving literacy and content learning across the curriculum? How teachers relate literacy teaching to school subjects in cross-curricular professional development. *Education Inquiry*, 10(4), 368–384.

Kirsten, Nils, & Wermke, Wieland (2017). Governing teachers by professional development: State programmes for continuing professional development in Sweden since 1991. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 391–411

Klara Bolander Laksov, Åsa Kettis och Mikael Alexandersson. (2019). Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad nivå. URL: <https://suhf.se/app/uploads/2019/07/Expertgruppen-f%C3%B6r-kvalitetsfr%C3%A5gor-2012-2013-bilaga-5-Ledning-f%C3%B6r-kvalitet-i-undervisning-och-l%C3%A4>

Lagerstam, Åsa. (2017). «Att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet.» Höskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö, 2017. URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-17829>

Lärarutbildningens policy för språkutveckling. (2020). URL: <https://www.sh.se/download/18.4fb0e702177db5b84b410165/1614603158701/L%C3%A4rarutbildningens%20>

policy%20f%C3%B6r%20spr%C3%A5kutveckling%20formaterad%20(002)%5B1%5D-%20(kopia).pdf

Lärarytbildning — Kompletterande pedagogisk utbildning, 90 hp. URL: <https://www.miun.se/utbildning/program/undervisning-och-manniskors-beteende/lararytbildning-kompletterande-pedagogisk-utbildning/om-programmet>.

Läroplan för modersmål som skolämne. Klassrum och distansundervisning. URL: https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=38675&la_sa_r=22%2F23&typ=1

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. *Description, Acquisition and Pedagogy*, 140–155. Cambridge: Cambridge University Press.

Lavrenova, M., Lalak, N., & Molnar, T. (2020). Preparation of Future Teachers for Use of ICT in Primary School. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup1), 185–195. URL: [https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000521748100011\(overlay:export/exhtml\)](https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000521748100011(overlay:export/exhtml))

Lindvall, Jannika, Helenius, Ola, & Wiberg, Marie. (2018). Critical features of professional development programs: Comparing content focus and impact of two large-scale programs. *Teaching and Teacher Education*, 70, 121–131.

Lengyel, Drorit (2010). Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching Document prepared for the Policy Forum «The right of learners to quality and equity in education — The role of linguistic and intercultural competences» Geneva, Switzerland,

Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (Red). (1976). *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Lund: Cavefors.

Lundin, Katarina (2018). *Att utbildas till svensklärare i teori och praktik*. Lund: Lunds universitet.

Linde, G. (2003). The meaning of a teacher education reform: national storytelling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 37–45.

Lundström Ulf. (2018). (Lärares professionella autonomi under New Public Managementepoken. *Utbildning & Demokrati*, vol 27 (1), 33–59. URL: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-1/ulf-lundstrom---larares-professionella-autonomi.pdf>

Karatsiori, M., Gritter, K. (Red.). (2016). European profile for language teacher education. Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values, *Cogent Education*, 3:1. 10.1080/2331186X.2016.1199125

Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher, B.-A., Jones, D., Laurence, R., Hilmarsson-Dunn, A. (2022). The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report. URL: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf.

Marianthi, Karatsiori (2016). European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies

and values. URL: https://www.researchgate.net/publication/305876212_European_profile_for_language_teacher_education_Meeting_the_challenge_for_sharing_common_competences_knowledge_strategies_and_values

Măta, L., Suciu, A-I. (2011). Curricular innovative model focused on developing pedagogical competences of teachers of Language and communication. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 274-282. URL: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042811001261?token=B63AE91C0E1EA29D3D782DAECF06958CA97E9A394B34E3662858ABB9A20ECBAC08C35F1408DCCACE11325B53836B1EF9&origi ginRegion=eu-west-1&origi nCreation=20230223125613>

Malmström Martin Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året. URL: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/nya-svensklarares-skrivdidaktiska-kunskap-okar-kraftigt-forsta-aret>

Mark-Gerbert, S. (2013). Case metodica. Universitet Upsala. https://pub.epsilon.slu.se/14716/6/mark-herbert_c_171109.pdf

McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R., Lowell, E. (1953). *The Achievement Motive*. N. Y.

Meeting the challenge for sharing common Methods and Practices Utilized to Support Teachers' Professional Development. (2009). Current State Description. Oulu.

Methods and Practices Utilized to Support Teachers' Professional Development: Current State Description. Oulu. (2009).

Moore, Alex. (2004). *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. New York: Routledge Falmer.

Mochan, T., & Martyn, O. (2020). Historical and pedagogical aspects of the establishment of the swedish education system. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*, 1 (28), 115–117. Мукачево-Ченстохова: РВБ МДУ; Гуманістично-природничий університет ім. Яна Длугоша в місті Ченстохові.

Mother Tongue Tuition in Sweden — Curriculum Analysis and Classroom Experience Anne REATH WARREN Stockholm University, Sweden. URL : <https://files.eric.ed.gov>

Nohri, N. (2021). *What the Case Study Method Really Teaches*. URL: <https://hbr.org/2021/12/what-the-case-study-method-really-teachesprofessional-development-in-different-national-contexts>. Stockholm: Stockholms universitet.

Nos, L., Halian, I., Machynska, N., Lozynsk, S., Derkach, Y., Prots, M., Popovych, I. (2020). Tolerance of uncertainty as a component of the process of life-creation of future educators. *Revista Inclusiones*, Vol. 7, Julio — Septiembre, 512–528. URL: <https://www.revistainclusiones.com/gallery/43%20VOL%207%20NUM%20especial%20euroasia%20JULIOSEPTIEMBREE2020REVINCUSIOO.pdf>

Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året. (2019). URL: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/nya-svensklarares-skrivdidaktiska-kunskap-okar-kraftigt-forsta-aret>

OECD, (2019). *Education at a Glance 2019*, OECD Indicators

- OECD. (2019). Education at a Glance. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en.
- OECD. (2021). Education at a Glance, Indicators. URL: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf
- Organisation of the Education System in Sweden. (2011). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EURY-BASE.
- Overview of the education system (EAG 2022). Sweden. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SWE&treshold=5&topic=EO>
- QSWorldUniversityRankings. (2021). URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, vol. 44 (2). Part II 291–309.
- QS World University Rankings. (2021). URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Pecorari, D. (2011). English textbooks in parallellanguage tertiary education. *TESOL Quarterly*, vol. 45(2), 313–333.
- Reath Warren Anne. (2013). Mother Tongue Tuition in Sweden — Curriculum Analysis and Classroom Experience. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 95–116.
- Regeringen Mette Frederiksen I var Danmarks regering fra juni 2019 til december 2022*. (2019). Regeringen var en etpartiregering af ministre fra Socialdemokratiet og efterfulgte Regeringen Lars Løkke Rasmussen III efter rød bloks valgsejr ved folketingsvalget den 5. juni 2019. URL: <https://www.stm.dk/regeringen/regeringer-siden-1848/regeringen-mette-frederiksen-i/>
- Regeringen Mette Frederiksen. (2020). I december 2020 nåede epidemien en ny top, hvilket førte til en ny nedlukning af landet. I samme måned blev de første vaccinationer udført, og i løbet af 2021. URL: <https://www.stm.dk/regeringen/regeringer-siden-1848/regeringen-mette-frederiksen-i/>
- Roggenkamp. (2009). URL: http://cailab.net/projects/plagiarism/roggenkamp_llcmc_paper.pdf
- Richeche Educative. (2003). Università di Bologna, 24 January. URL: <http://ntee.umu.se/archive/bologna2003.pdf> — 2003
- Reath Warren Anne. (2013). Mother Tongue Tuition in Sweden — Curriculum Analysis and Classroom Experience. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 95–116.
- Sharon Feiman-Nemser. (1989). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. URL: https://www.researchgate.net/profile/Sharon-Feiman-Nemser/publication/243787024_Teacher_preparation_structural_and_conceptual_alternatives
- Så lyckas lärare bättra med läsning*https. (2014). URL: <http://www.svensklaraforenigen.se/sa-lyckas-larare-battre-med-lasning/>
- Salö, L. (2014). Language ideology and shifting representations of linguistic threats. A Bourdieusian re-reading of the conceptual history of domain loss in Sweden's field of language planning. In Hultgren, A.K., Gregersen, F. & Thøgersen,

J. (Eds.). *English in Nordic Universities. Ideologies and Practices*. Amsterdam: John Benjamins, 83–110.

Schilling, M. (1986). Knowledge and liberal education. *Journal of Curriculum Studies*, 18(1), 1–16.

Skoglund, A. (2012). Modersmålet ligger till grund för inlärnin g av andraspråket. En jämförande studie av Aundervisning medoch utan modersmålsstöd. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30603/gupea_2077_30603_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Skollag (2010:800). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sander Theodor et al. (Eds), (1996). *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*. Osnabrück: SIGMA.

Semenog, O., Semenikhina, O., Oleshko, P., Prima, R., Varava, O., Pykaliuk, R. (2020). Formation of Media Educational Skills of a Future Teacher in the Professional Training. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, Vol. 12, Iss. 3, 219–245. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/319>

Simola, H. (1996). Didactics, Pedagogic Discourse and Professionalism in Finnish Teacher Education', in Professionalisation and Education, eds. University of Helsinki/ Zeichner, 'Alternative Paradigms/

Sjöberg, M., & Ingerman, Å. (manuskript). (2020). Student teachers' conversations about field experiences — Qualitatively different ways of constituting shared meaning of teaching science, technology, or mathematics.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, «Harvard Educational Review». Vol. 57 (1), pp. 10–22.

Simola, H. (Eds), Thomas, S. (1996). Didactics, Pedagogic Discourse and Professionalism in Finnish Teacher Education, in Professionalisation and Education. Helsinki: University of Helsinki. Zeichner, 'Alternative Paradigms.

Stockholm University. (2021). Courses in Education. Academic Year 2012–2013. URL: <http://www.su.se/english/study/courses>

Shulman, L.S. (1987), Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57 (1), pp. 10–22.

Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, vol. 77 (1), Special Issue: Moving into the Next 75 Years, 1–39.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. URL: www.spsm.se (дата звернення: 14.11.2021).

Språklag [The Language Law] (2009:600). Swedish Government. Stockholm, Sweden. URL: [//62.95.69.3/SFSdoc/09/090600.pdf](http://62.95.69.3/SFSdoc/09/090600.pdf)

Stockholm University. (2021). Courses in Education. Academic Year 2012–2013. URL: <http://www.su.se/english/study/courses>

Sweden. (2020). STATUS REPOR. URL: <https://english.uka.se/download/18.7b31e1bea172ea978184158b1/1598456063682/20-0102%20UKA%CC%88%202020%20Status%20Report.pdf>

Sweden's 2011 report on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training. (2011). The Ministry of Education and Research. Sweden, Stockholm: Ministry of education and Research.

Swedish Institute. URL: www.si.se

Sverige. Riksdagen. (2010). Skollag Svensk för fattningssamling. URL: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-80

Sweden. Riksdag. (1992). Swedish Higher education Act SFS (1992:1434). Stockholm: Ministry of Education.

Sweden. Riksdag. (1993a). Act concerning Support and Service for Persons with Certain Functional Impairments. URL: <https://www.independentliving.org/docs3/englss.html>

Sweden. Riksdag. (1993b). Swedish Higher Education Ordinance SFS (1993:100). Stockholm: Ministry of Education.

Sweden. Riksdag. (2013). Swedish Higher education Act SFS (2013:1117). Stockholm: Ministry of Education.

Sweden. Riksdag. (2014). Swedish Higher Education Ordinance SFS (2014:1096). Stockholm: Ministry of Education.

Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report (2011). URL: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77a2/1487932600561/status-report-statistics-highereducation-sweden-2011.pdf>

Swedish National Agency for Education. (2007). Report no. 283: Descriptive data on preschool activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2007. Stockholm: Skolverket.

Swedish National Agency for Higher Education. (2011). National Qualifications Framework. URL: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/english/1212r-certificationswedish-nqf-eng3.pdf

Swedish Refugee and Advice Centre. (2017). URL: <http://sweref.org/engelska.aspx> Terrafem för kvinnors mot mäns våld. (2017). Hem: Terrafem in English. URL: <http://www.terrafem.org/terrafem-in-english>.

Taylor, A. (2008). Developing Understanding about Learning to Teach in a University-Schools Partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34 (1), 73–77.

The Swedish Higher Education Act. URL: <http://english.hsv.se/lawsandregulations/theswedishhighereducationact.4.5161b99123700c42b07ffe3956>

The Swedish Higher Education Ordinance. (1993). URL: <http://english.hsv.se/lawsandregulations/thehighereducationordinance4.5161b99123700c42b07ffe3981.html>

The Swedish Higher Education Ordinance. URL: <http://english.hsv.se/>

The Higher Education Ordinance 6.25; 6.26; 6.27; 6.29. (2019). Swedish Council for Higher Education. URL: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/>

The University of Gothenburg at the top of global ranking of universities' sustainability work. (2019). University of Gothenburg. URL: <https://gmvgu.se/>

english/news-and-events/news-details//the-university-ofgothenburg-at-the-top-of-global-ranking-of-universities--sustainabilitywork.cid162428

UniversityRankings. URL:<http://www.topuniversities.com/>

Uppsala University Uppsala. (1995). Ingrid Carlgren, På väg mot en enhetlig lärarutbildning?: En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. Uppsala, Uppsala University.

Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages Edited by David Newby, Anne-Brit Fenner and Barry Jones European Centre for Modern Languages Council of Europe Publishing URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_11_26_EPOSTL_newby_

Utbildningsdepartementet. (2021). URL: www.sweden.gov.se

Utbildningsöversikten. (2021). Sverige. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/sv/sweden.html>

U21. (2019). Ranking of National Higher Education Systems. (2019).

UNESCO. Lifelong learning Institute for Lifelong Learning Technical Note. URL: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCO_Tech_NotesLLL.pdf

University of Gothenburg. Best Global Universities. (2020). U.S. NEWS & WORLD Report. Retrieved from: <https://www.usnews.com/education/best-globaluniversities/university-of-gothenburg-501869>

Völlinger, V.A., Spörer, N., Lubbe, D., Brunstein, J. C. (2018). A path analytic test of the reading strategies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences to individual differences in fifth-grade students' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 111(6),733–745.

Vovk, M., Hodatska, O., Venhryniuk, O., Bronitska, M. (2021). Professional development of teachers in formal and non-formal education: ukrainian and foreign contexts. Порівняльна професійна педагогіка, 11(2), 30–40. URL: <https://www.khnu.km.ua/root/files/02/20220/5.pdf>

Wingstedt, M. (1998). Language Ideologies and Minority language Policies in Sweden. Historical and Contemporary Perspectives. Stockholm, Dissertations in Bilingualism, Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, 1–83.

Winsa, B. (1999). Language Planning in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(4), 376–473. doi:10.1080/01434639908666384.

Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767>

Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767>

Wermke, Wieland (2013). Development and autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts. Stockholm: Stockholms universitet.

Wiksten Jenny Svensklärarens uppgift, kompetens och arbetssituation — En intervjustudie med svensklärare i grundskolans tidigare år. URL: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:205934/FULLTEXT01.pdf>

Wiksten Jenny Svensklärarens uppgift, kompetens och arbetssituation — En intervjustudie med svensklärare i grundskolans tidigare år. URL: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:205934/FULLTEXT01.pdf>.

ДОДАТКИ

Додаток А

СТРУКТУРА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ПОРТФОЛІО МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МОВИ

Розділ 1. Персональне есе («Personal Statement»), яке має характер роздумів над спільними питаннями професійної діяльності; розділ для самооцінювання («Self — Assessment»), куди входять дескриптори професійно важливих компетенцій; дос'є («Dossier»), яке включає всілякі матеріальні свідчення прогресу та зразки робіт, пов'язаних із володінням професійною діяльністю. Ще однією складовою портфоліо є глосарій термінів, вжитих у тексті документа EPOSTL та безпосередньо пов'язаних із процесом навчання та вивчення мови.

Персональне есе виконує функцію локалізації очікувань майбутніх учителів щодо своєї професійної діяльності у вигляді відповідей на запропоновані питання, які змушують студентів із самого початку професійного навчання замислитися над його метою та порівняти свої майбутні професійні цінності з особистим досвідом вивчення мови у школі. Тому першим питанням персонального есеї є: «Які аспекти (якості вчителя, навчальні прийоми тощо) Вашого особистого досвіду як учня можуть вплинути на те, як би Ви хотіли чи не хотіли б навчати інших?». Це питання спонукає до аналізу студентами позитивних та негативних сторін набутого ними досвіду вивчення мови у школі, а також причин навчальних невдач та можливих шляхів їх запобігання. Далі студенти розмірковують над тим, які аспекти навчання мови їм імпонують більш-менш.

Основною метою персонального есе є спонукання до професійної рефлексії. При цьому формуються такі загальнонаукові компетенції, як: критичне мислення паралельно із освоєнням теоретичних засад навчання мови; вміння переконливо доводити свою думку; працювати самостійно та співпрацювати з колегами; знаходити та використовувати ресурсні матеріали; порівнювати наукові позиції різних експертів та (що особливо підкреслюється) виявляти національний контекст у способі вирішення проблеми та зіставляти його з досвідом інших європейських країн, тобто. своєрідний міжкультурний та професійний діалог.

Розділ 2. Другий — ключовий — розділ професійного портфоліо містить дескриптори головних компетенцій вчителя мови у середній школі (для вікової групи (10–18 років). Метою виділення такої кількості загальнопедагогічних

компетенцій була потреба формулювання уніфікованих загальних підходів, доступних для застосування у загальноєвропейському вимірі. Ця основна ідея професійного портфоліо вчителя мови, а також те, що проєкт був підтримано 33 державами-членами Європейського центру сучасних мов Ради Європи, надає йому право бути розглянутим як можливий засіб стандартизації підготовки вчителя в умовах інтегрованого освітнього простору

Усі компетенції поділяються на 7 універсальних для навчального процесу секцій. У кожній секції виділяються підгрупи, які актуалізують найбільш суттєві для оцінювання моменти:

1. *Освітній і соціальний контекст професійної діяльності вчителя:* А) навчальний план; В) цілі та потреби учнів; С) роль вчителя мови; D) матеріальні ресурси школи та організаційні обмеження. Ця секція містить дескриптори для оцінювання знань вчителем національних та регіональних освітніх стандартів, готовність до використання міжнародних рекомендацій та інституційних можливостей; орієнтування на загальні цілі та спеціальні потреби учнів. Вона охоплює широкий діапазон функцій та ролей вчителя стосовно учнів, батьків, суспільства.

2. *Методичні основи навчання мови та мовної діяльності:*

- А) організація усномовної взаємодії учнів;
- В) організація письмової взаємодії;
- С) навчання аудіювання;
- D) навчання читання;
- Е) навчання граматиці;
- F) навчання лексиці;
- G) формування соціокультурних та соціолінгвістичних компетенцій.

Ця секція демонструє, наскільки майбутній учитель готовий реалізувати цілі навчання за допомогою різних навчальних прийомів, організувати навчання мови у комунікації, реалізувати соціокультурну і соціолінгвістичний потенціал навчання мови.

3. *Навчальні ресурси.* У цій секції йдеться про можливості створення та використання вчителем матеріалів (текстів, завдань, словників, довідників тощо) та засобів навчання (нетехнічних та технічних, у тому числі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) з урахуванням віку, мовного рівня, мотивації та інтересів учнів.

4. *Дидактичні основи планування уроку:* А) визначення цілей уроку; В) побудова змісту уроку; С) планування видів та форм роботи на уроці.

Оцінюються вміння майбутнього вчителя трансформувати вимоги навчальної програми у конкретні цілі та завдання уроку або серії уроків, спонукати учнів до роздумів над своїм прогресом у оволодінні мови, використовувати різні режими роботи, дотримуватись мовного режиму на уроці тощо. Значна увага приділяється вмінням структурувати зміст уроку, варіювати та поєднувати різні види роботи на уроці, інтегрувати види мовної діяльності, акцентувати культурологічні моменти, надавати комунікативну спрямованість на роботу над мов-

ними аспектами, встановлювати міжпредметні зв'язки, розподіляти навчальний час, формувати в учнів індивідуальний стиль навчання тощо.

5. Організаційні засади уроку:

- A) реалізація плану уроку;
- B) подання мовного матеріалу;
- C) забезпечення інтерактивного навчання;
- D) управління навчальною діяльністю;
- E) використання мови як засобу спілкування під час уроку.

Ця секція фокусується на вміннях починати, продовжувати та закінчувати урок, перерозподіляти час у разі виникнення непередбачених обставин, враховувати індивідуальний темп роботи учнів, взаємодіяти з класом, активізувати увагу учнів, стимулювати їхню ініціативність та інтерактивність.

6. Організація самостійної роботи учнів:

- A) забезпечення автономності учнів у процесі навчання;
- B) організація домашньої навчальної роботи;
- C) організація проектної роботи;
- D) організація роботи над мовним портфоліо учнів;
- E) використання інформаційних та комунікаційних технологій;
- F) організація позакласної роботи з мови.

У полі зору цього розділу знаходяться вміння майбутнього вчителя вчитися, допомагати учням визначати особисті цілі у оволодінні мовою, формувати власні навчальні стратегії, оцінювати свої здобутки.

Значна роль відводиться постановці та оцінюванню домашніх завдань, планування, організації та презентації результатів роботи, уміння дітей вести свій мовний портфель та здійснювати на його основі самооцінку, користуватися електронною поштою, веб-сайтами, комп'ютерних програм, позакласної роботи над мовою.

7. Оцінювання навчального процесу та його результатів:

- A) добір засобів оцінювання;
- B) якісне оцінювання результатів;
- C) організація самооцінювання та взаємного оцінювання;
- D) оцінювання володіння мовними засобами;
- E) оцінювання соціокультурних знань та умінь;
- F) аналіз учнівських помилок.

Розділ 3. Містить матеріальні підтвердження умінь майбутнього вчителя, зазначених ним у попередньому розділі: плани та конспекти уроків, відеофрагменти уроків, зразки навчальних завдань, матеріалів тощо.

По-друге, відтворюючи у такий спосіб шлях набуття професійної компетентності, досє дозволяє оцінити власний поступальний рух у професійному розвитку та поінформувати про рівень цього розвитку інших зацікавлених осіб (European Portfolio for Student Teachers).

Додаток Б

**АЛГОРИТМ ДІЙ ВЧИТЕЛЯ ЩОДО ПЛАНУВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ
ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ УРОКУ**

А. Управління класом

1. Я можу виконувати різні ролі відповідно до потреб учнів і вимог діяльність (консультант, посередник, супервізор тощо).
2. Я можу створювати можливості та керувати індивідуальною, партнерською, груповою та роботою всього класу.
3. Я можу ефективно створювати та використовувати ресурси (флеш-картки, діаграми тощо).
4. Я можу ефективно керувати навчальними засобами та використовувати їх (ОНР, ІКТ, відео тощо).
5. Я можу контролювати та допомагати учням використовувати різні форми ІКТ як всередині, так і за його межами класній кімнаті.

Б. Мова у класі

1. Я можу провести урок рідною мовою.
2. Я можу вирішити, коли доцільно використовувати цільову мову, а коли ні.
3. Я можу використовувати цільову мову як метамову.
4. Я можу використовувати різні стратегії, коли учні не розуміють цільову мову.
5. Я можу заохочувати учнів використовувати цільову мову у своїй діяльності.
6. Я можу заохочувати учнів співвідносити цільову мову з іншими мовами, якими вони володіють або якими вони володіють дізнався, де і коли це корисно/

Додаток В

ВАРІАНТИ АЛГОРИТМУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ KEYС-МЕТОДУ (ЗА РЕЗУЛЬТАТОМ АНАЛІЗУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ПИТАНЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ)

Автор (автори)	Варіанти алгоритму
Quintão, C., Andrade, P., & Almeida, F. (2021). How to Improve the Validity and Reliability of a Case Study Approach?. <i>Journal of Interdisciplinary Studies in Education</i> , 9(2), 264–275. https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2026	1. Знайомство з ситуацією, її особливостями. 2. Виділення основних проблем, факторів та персоналій, які можуть реально впливати на ситуацію. 3. Пропозиція концепцій чи тем для «мозкового штурму». 4. Аналіз результатів прийняття рішення. 5. Рішення кейсу-пропозиції одного або декількох варіантів (послідовності дій), вказівки на можливе виникнення проблем, механізми їх запобігання та вирішення
Mark-Gerbert Sesilia. Case metodica/ Universitet Upsala/ https://pub.epsilon.slu.se/14716/6/mark-gerbert_c_171109.pdf Aktiva metoder — en handbok i att leda lärande. https://cdn.sida.se/publications/files/sida51482sv-aktiva-metoder-en-handbok-i-att-leda-larande.pdf	1. Підготовка кейсу викладачем. Робота зі створення кейсу та питань для його аналізу має творчий характер. Вона здійснюється за межами аудиторії і включає науково-дослідну, методичну та конструювальну діяльність викладача. 2. Індивідуальна самостійна робота студентів із кейсом. Загалом робота студента з кейсом розпадається на дві фази. Перша фаза є позааудиторну роботу, мета якої полягає в підготовці до другої фази — аудиторного аналізу кейсу. 3. Аналіз практичної ситуації у підгрупі (мікрогрупі). Розгляд ситуацій можна проводити з поділом учасників заняття на малі групи (по 4–8 особи). У разі малої кількості учнів можна розбити присутніх на пари. Кількість людей варіюється в залежності від масштабів та складності ситуації, від її новизни. Робота в мікрогрупах займає центральне місце в кейс-методі, оскільки це найефективніший метод вивчення та обміну досвідом. 4. Попереднє обговорення ситуації в аудиторії. Цей етап потрібен у тому, щоб викладач переконався у доброму засвоєнні матеріалу учнями і правильному розумінні

	всіма присутніми проблем, поставлених у ситуації, оскільки здобувачі освіти самостійно по кейсу вивчають новий матеріал, необхідний для виконання практичного завдання. Методи перевірки можуть бути традиційними (усне фронтальне опитування, взаємоперевірка, відповідь за картками тощо) та нетрадиційними (тестування, рейтинг тощо). 5. Міжгрупова дискусія. Цей етап проводиться з урахуванням повідомлень підгруп. Представники, делеговані кожній із підгруп для презентації підсумкового матеріалу, виступають зі своїм аналізом та передбачуваними рішеннями, а учасники з інших підгруп виступають у ролі опонентів. Викладач контролює ситуацію та виконує роль координатора та керівника дискусії, а за необхідності — опонента та критика, активізуючи та спрямовуючи дискусію. Найбільш доцільно організувати дискусію між учасниками аналізу, тому можна «переадресувати» питання до інших учнів. 6. Підбиття підсумків. Воно здійснюється спочатку бажаними висловитись з аудиторії, а потім самим викладачем, який веде заняття. Викладач дає оцінку висновкам підгруп та окремих учасників, а також усьому ходу дискусії
Карлссон Лейф, Сонессон Андерс (Karlsson Leif, Sonesson Anders. Kompetensutveckling för Forskarhandledare. Handledning Internationalisering. Kristianstad University Press. 2012. С. 67–79. http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:575604/FULLTEXT01.pdf	I етап — знайомство із ситуацією, її особливостями; II етап — виділення основної проблеми (проблем), виділення персоналій, які можуть реально впливати на ситуацію; III етап — пропозиція концепцій чи тем для «мозкового штурму»; IV етап — аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення; V етап — рішення кейсу — пропозиція одного чи кількох варіантів послідовності дій, вказівку на важливі проблеми, механізми їх запобігання та вирішення. VI етап — підготовка презентації підсумкового варіанту; VII етап — оцінювання учасників дискусії, підбиття підсумків VII етап — оцінювання учасників дискусії, підбиття підсумків (Розвиток компетенції для науковий керівник Laurillard, D. (2002). Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies: Routledge. 284)

Aktiva metoder — en handbok i att leda lärande. https://cdn.sida.se/publications/files/sida51482sv-aktiva-metoder-en-handbok-i-att-leda-larande.pdf	1) здобувачі освіти вивчають матеріали кейсу заздалегідь, також знайомляться з рекомендованою викладачем додатковою літературою, частина завдань роботи з кейсом виконується вдома індивідуально кожним; 2) учні знайомляться заздалегідь лише з матеріалами кейсу, частина завдань роботи з кейсом виконується вдома індивідуально кожним; 3) учні отримують кейс безпосередньо на занятті та працюють з ним. 4) можливе використання кейсу у дистанційному навчанні
--	--

Наукове видання

ТОВКАНЕЦЬ Ганна Василівна

МАРТИН Оксана Михайлівна

**ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ І УКРАЇНИ:
порівняльно-педагогічний аспект**

У авторській редакції

Верстка: Андріяна Дербак

Дизайн обкладинки: Рената Кокіна

Підписано до друку 30.06.2025 р. Формат 60*84/16.

Папір офсет. Ум.друк.арк. 12,8. Наклад 50 прим. Замовл. № 277К.

Оригінал-макет виготовлено та видруковано:

ТОВ «РІК-У», 88006, м. Ужгород, вул. Карпатської України, 36

Свідоцтво Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року

- Товканець Г.В., Мартин О.М.**
Т 56 Тенденції підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції і України: порівняльно-педагогічний аспект : монографія. — Мукачево ; Ужгород : PIK-У, 2025. — 220 с.
ISBN 978-617-8390-99-0

У монографії розглянуто проблему підготовки вчителя рідної мови в університетах Швеції і України. Обґрунтовано організаційно-методичні особливості педагогічної підготовки вчителів рідної мови у Швеції, здійснено аналіз педагогічної підготовки вчителів української мови і літератури в Україні та відображено особливості підготовки майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти до навчання рідної мови учнів молодшого шкільного віку з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти у європейських країнах.

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей; усім, хто цікавиться актуальними проблемами розвитку педагогічної науки, порівняльно-педагогічних досліджень та сучасної загальної середньої і вищої освіти.

ISBN 978-617-8390-99-0



9 786178 390990 >



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>