

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ШВЕЦІЇ

Постановка проблеми зумовлена реаліями та новими викликами сучасного світу, відгуками на які має стати якісно новий ступінь сучасної освіти. Перш за все, це стосується вищої педагогічної освіти, яка має бути орієнтованою на гармонізацію фундаментально-теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів, що передбачає знання генезису вітчизняної та світової освіти, і педагогічного пошуку як важливої сфери духовної культури суспільства. В умовах розбудови вітчизняної вищої школи і науки особливий інтерес викликає специфіка теоретико-методологічних засад в системі педагогічної підготовки вчителів у розвинених європейських країнах, в яких національний освітній чинник органічно поєднується з вимогами до якості й обсягу знань, продиктованими концепцією Болонської освітньої моделі.

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

Використано публікації зарубіжних періодичних видань з проблем педагогічної освіти, а саме: *European Journal of Teacher Education*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, *Didakometry*, *Pedagogisk–psykologiska problem* (Malmö: Lararhögskolan), *Nordisk Pedagogic*, *Education in Sweden*, *Pedagogiska Hjalpmedel*, *Pedagogical Reports*, *Educational and Psychological Interactions*, *Elfte svenska seminarierarmotet*.

Метою даної статті є дослідження специфіки теоретико-методологічних засад в системі педагогічної підготовки вчителів у Швеції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теорії та практики педагогічної підготовки вчителів у Швеції з позицій вітчизняної педагогічної науки обумовлює необхідність з'ясувати сутнісні поняття «педагогічна підготовка» у шведській науково-педагогічній літературі. В контексті педагогічної підготовки вчителя вживається термін «*praktisk–pedagogisk utbildning*», що перекладається українською мовою як «практично-педагогічна підготовка вчителя». Поряд з цим використовується поняття «*Theory and Practice of Teaching*» як «теорія і практика викладання (навчання)» [10].

Логіко-структурний аналіз зазначеного поняття виявив його тотожність з поняттями «педагогічна підготовка», «загальнопедагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійна підготовка вчителя», що використовуються сучасними дослідниками у вітчизняній літературі. Акцентуємо увагу на ключовому слові – «підготовка» [1; 2; 3; 4].

Педагогічний словник розглядає термін «підготовка» як формування та збагачення наставних знань і вмінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань. Крім того, у контексті професійної освіти загальний термін «підготовка» використовується стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [5].

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

Професійно-педагогічна підготовка містить у собі три компоненти: загальноосвітній; спеціально-професійний; спеціально-предметний.

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

Н. Дем'яненко визначає загальнопедагогічну підготовку вчителя як об'єктивне соціально-економічне явище, спеціально організований процес навчання (викладання та учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок; формування позитивних соціальних та пізнавальних потреб самовиховання й самореалізації. Загальнопедагогічну підготовку дослідниця розглядає як процес послідовного опанування студентами змісту дисциплін педагогічного циклу в єдності їх теорії та практики [6, с. 17].

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

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

Як зазначає А. Акусок, загальнопедагогічна підготовка – складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти. Вона є складовою цієї системи вищого порядку: її системоутворюючим фактором і наскрізною ланкою, котра пронизує всі її компоненти. Структуру загальнопедагогічної підготовки складають й ціннісні орієнтації, що детермінують інші її складові – педагогічні знання і вміння. Результатом загальнопедагогічної підготовки є готовність, яка розглядається як складне соціально-психологічне утворення особистості, що свідчить про потенційну можливість продуктивного здійснення нею професійної діяльності, і включає в себе комплекс мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок [2, с. 19].

Зміст загальнопедагогічної підготовки, за визначенням А. Акусок, є компонентом складної системи змістового відображення педагогічної освіти (підготовки) і залежить від закономірностей, принципів, правил та механізмів, що діють при формуванні її змісту [2, с. 21].

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

Аналіз шведських науково-педагогічних джерел показує, що педагогічна підготовка вчителя – це складна динамічна система, зміст і форми якої спрямовані на інтеграцію педагогічних, психологічних, предметних знань, розвиток професійних умінь і навичок, формування національної свідомості, гуманістичного ставлення до оточуючого світу у майбутнього вчителя [9].

І. Карлгрен, провідний шведський науковець у галузі підготовки вчителів, наголошує на необхідності інтеграції педагогічних знань, при цьому педагогіка як наука має бути практичною і навчити майбутнього вчителя бути педагогом-професіоналом [7].

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

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

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

Представники нових підходів – видатні педагоги А. Лай (Німеччина), А. Біне (Франція), А. Нейлл (Англія), Д. Дьюї (США) та інші розробили теоретичне підґрунтя реформаторської педагогіки, яка, на відміну від соціоцентричної, ставила в центр навчально-виховного процесу дитину з її

унікальним внутрішнім світом, інтересами, індивідуально-природними нахилами. Провідною ознакою нових педагогічних парадигм стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка, зосереджена на дитині, а не на методі й предметі навчання.

Такий погляд на виховання зумовлювався історично складеною константою індивідуалізму, що міцно закріпилася в центрі шведської картини світу. Наслідком індивідуалістичних тенденцій у шведському суспільстві та педагогічній думці стало яскраво виражене прагнення до автономності кожної особистості, заснованої на рівноправності їхніх взаємин.

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

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

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

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

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

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

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

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

Провідною концепцією Е. Кей було утвердження важливості пізнання закономірностей розвитку дитини, формування людської особистості у зв'язку з соціальними перетвореннями. Дослідниця виступала проти старих авторитарних виховних традицій, відстоювала ідею вільного розвитку творчих сил кожної дитини. Вважала, що дитина може наочно уявити лише те, що вона сама

пережила, тому провідну роль у вихованні й навчанні повинні відігравати дитячі переживання і накопичений нею власний досвід.

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

Аналіз наукових праць Е. Кей дав змогу констатувати наявність спільних рис з ідеями вільного виховання, висловленими Ж.-Ж. Руссо та Л. Толстим.

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

Щодо тематики наукових праць початку ХХ ст., то вони присвячені саме вирішенню проблем вибору методів навчання. Узагальнений аналіз дисертаційних робіт зазначеного вище періоду дав змогу виділити спільні для всіх досліджень питання, які розроблялися шведськими науковцями: зміст навчання за окремими шкільними концентрами (початкова, середня та старша ланки шкільного навчання); вибір методів навчання та їх ефективність; аналіз і розробка найбільш ефективних форм навчання; підготовка вчителя відповідно до нових пріоритетів виховання.

За інформаційними даними Шведського дослідницького центру з питань освіти за період з 1910 по 1920-ті рр. захищено лише 12 дисертацій з педагогіки. Їх кількість була рівномірно розподілена між двома провідними шведськими університетами – Уппсальським та Лундським. У 1930–1949 роках захищено 17 дисертацій.

Загально відомо, що в основу кожної соціально-педагогічної системи покладено цінності, які є певними орієнтирами, духовними векторами її функціонування. Саме вони зумовлюють вибір цілей, засобів та умов діяльності (соціальної культурної, педагогічної тощо). Досить важливим фактором для становлення педагогічної підготовки вчителя в Швеції є зародження й розбудова на державному рівні шведської моделі благоденства. Ця модель зародилась у 1930-х роках у Швеції як «історичний компроміс», що закінчував період страйків та передбачав порозуміння на трудовому ринку через політику благоденства Соціалістичного демократичного уряду.

Термін «скандинавська модель благоденства» використовується для позначення механізму організації соціальної сфери, охорони здоров'я та освіти, яка базується на соціально-демократичних ціннісних орієнтаціях, основними завданнями з яких є соціальна справедливість і рівність. Держава надає кожному громадянину рівне право на соціальне забезпечення. Така соціальна політика є специфічною порівняно з іншими європейськими країнами.

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

Таким чином, у 1948 р. перший розподіл кафедри психології та педагогіки відбувся в Уппсальському університеті на дві окремі: «Педагогіка і педагогічна психологія» та «Психологія». Послідовник Б. Хаммера Вільгельм Сйостран очолив кафедру педагогіки, продовживши гуманістичного орієнтований підхід [8].

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

Слід відмітити, що після Другої світової війни полеміка між традиціоналістами і прибічниками реформ шкільної та педагогічної освіти спалахнула з новою силою, що призвело до пошуку нових підходів у педагогічній підготовці вчителів у Швеції [9].

Наприкінці 1960-х – початку 1970-х років у Швеції тривав процес перебудови системи педагогічних досліджень на основі педагогічної технології як систематичного навчання з використанням принципів біхевіоризму. Було створено групу фахівців (К. Бруслінг, К. Альстрем та ін.), метою роботи яких стала розробка програми начального курсу педагогіки. Програма складалася із

переліку педагогічних завдань, розглядала склад учасників навчально-виховного процесу, навчальні предмети й кінцеві результати.

Починаючи з кінця 1970-х років, конкретно наукова методологія педагогіки (її теорії та практики) еволюціонувала у Швеції. Вона складалася як історично й традиційно обумовлена система положень, що носить інтегративний характер, у якому виявляються риси традиціоналізму (гуманізму, індивідуалізму), біхевіоризму й необіхевіоризму, «нових шкіл» початку ХХ ст. Певний вплив на формування сучасної концепції педагогічної освіти має психосоціальний підхід, який містить у собі пізнавальний погляд на людину з соціальної точки зору у плані життєвих перспектив [10].

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

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

Висновки. Отже, аналіз теоретико-методологічних засад в системі педагогічної підготовки вчителів у Швеції, а також врахування особливостей шведської моделі суспільства дає можливість зробити відповідний висновок і погодитися з Н. Карпенко, що педагогічна підготовка майбутніх вчителів у системі вищої освіти Швеції ґрунтується на наступних принципах:

- гуманізації, який передбачає виявлення можливостей для самовиховання та самоосвіти, орієнтує студентів на ґрунтовний аналіз і порівняння різних точок зору, концепцій;
- гуманітаризації, який визначає інтеграцію знань у галузі людинознавства і реалізується в обґрунтуванні ціннісних основ теоретичних роздумів, розвитку професійної рефлексії;
- фундаменталізації, який обумовлює вивчення основних психолого-педагогічних категорій, що необхідні для успіху педагогічної діяльності;
- інтеграції, який забезпечує внутрішню взаємодію навчальних предметів;
- диференціації, який вимагає широкий вибір елективних навчальних курсів для поглиблення знань студентів як у галузі психолого-педагогічних наук, так і предметів спеціалізації;
- історизму, який орієнтує на вивчення явищ та фактів у контексті певної історичної ситуації, поєднання перспективи з ретроспективою;
- практичної спрямованості, який передбачає відповідність педагогічної підготовки цілям та завданням підготовки майбутнього вчителя [7];
- полікультурності, який передбачає толерантне ставлення до інших культур.

Література:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. завед. / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Акусок Алла Миколаївна; Київ. нац. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 20с.
3. Вовк Л. П. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки / Л. П. Вовк, О. С. Падалка. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 188с.
4. Вовк Л. П. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів / Л. Вовк, В. Гончаров, О. Падалка [та ін.]; науково-метод. версія і заг. ред. Л. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 334с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 374с.
6. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (ХІХ – перша чверть ХХ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Дем'яненко Наталія Миколаївна; Ін-т педагог. і психол. проф. освіти АПН України. – Київ, 1999. – 46с.
7. Карпенко Н. М. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Карпенко Наталія Михайлівна; Київський держ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2010. – 20с.

8. Carlgren I. Pedagogy and Teachers' Work / I. Carlgren //Nordisk Pedagogic, Vol.19, № 4, 1999. – P. 223-234.
9. Linde Goran. The Meaning of a Teacher Education Reform: national story –telling and global trends in Sweden / Goran Linde // European Journal of Teacher Education, Vol.26, № 1, 2003. – P. 109-122.
10. Lundgren S. Teacher Training for Basic Education: The Teacher Education Reform / S. Lundgren. – Stockholm: National Board of Universities and Colleges, 1989. – 35p.

У статті досліджено специфіку теоретико-методологічних засад в системі педагогічної підготовки вчителів у Швеції. З'ясовано, що конкретно наукова методологія педагогіки у Швеції складалась як історично й традиційно обумовлена система положень, що носить інтегративний характер та є підставою для формування змісту й сутності педагогічної підготовки вчителів. Здійснено логіко-структурний аналіз поняття «*praktisk-pedagogisk utbildning*», що використовується у шведській науково-педагогічній літературі на позначення сутності педагогічної підготовки та виявлено його співвідносність з поняттями «педагогічна підготовка», «загальнопедагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійна підготовка вчителя».

Ключові слова: теоретико-методологічні засади, педагогічна підготовка, практично-педагогічна підготовка, загально педагогічна підготовка, професійно-педагогічна підготовка вчителів, інтегрованість.

Кошарна Н. Теоретико-методологические основы в системе педагогической подготовки учителей в Швеции.

В статье исследована специфика теоретико-методологических основ в системе педагогической подготовки учителей в Швеции. Выяснено, что конкретная научная методология педагогики в Швеции состоялась как исторически и традиционно обусловленная система положений, в которой заложен интегративный характер, и является основанием для формирования содержания педагогической подготовки учителей. Осуществлен логико-структурный анализ понятия «*praktisk-pedagogisk utbildning*», используемый в шведской научно-педагогической литературе для обозначения сути педагогической подготовки, и выявлено его соотносительность с понятиями «педагогическая подготовка», «общепедагогическая подготовка», «профессионально-педагогическая подготовка», «профессиональная подготовка учителя».

Ключевые слова: теоретико-методологические основы, педагогическая подготовка, практическая педагогическая подготовка, общепедагогическая подготовка, профессионально-педагогическая подготовка учителей, интегрированность.

Kosharna N. Theoretical and methodological basis in the system pedagogical training of teachers in Sweden.

The article deals with the specific of the theoretical and methodological foundations of the system of pedagogical teacher training in Sweden. It was found that the specific scientific methodology of pedagogy in Sweden was historically and traditionally created as a regulation system, integrative in nature, and it is the basis for forming the content and gist of pedagogical teacher training. It is realized the logical and structural analysis of the concept of «*praktisk-pedagogisk utbildning*», used in the Swedish scientific and educational literature to indicate the nature of teacher training, and it is found its correlation to the concepts of «teacher training», «general pedagogical teacher training», «vocational pedagogical teacher training», «professional teacher training».

Keywords: theoretical and methodological foundations, teacher training, practical pedagogical training, general teaching training, vocational pedagogical teacher training, integrativeness.