



Реструктуризація змісту професійної підготовки вчителів в університетах Туреччини

Надія Постригач

Підготовка вчителів належить до найбільш актуальних проблем сьогодення, оскільки від неї значною мірою залежить майбутнє будь-якої держави. Поняття «підготовка вчителя» змінювалося разом з еволюцією поглядів на методи навчання і виховання, уявлення про професійні характеристики [2, с. 208].

Проблема професійної підготовки вчителя, формування та розвитку її змісту, різні аспекти забезпечення якості педагогічної освіти, стали предметом дослідження та колом наукового пошуку багатьох українських та зарубіжних науковців (М. Великжаніна, С. Вітвицька, І. Зязюн, Н. Хворостяна, Дж. Кючюк, Е. Маракли, С. Сапожников, О. Сльоновська, А. Yıldırım та ін.). Зокрема, Е. Маракли професійну підготовку майбутніх учителів розглядає як складну динамічну систему, якій притаманні такі функції: освітня функція передбачає не лише передачу знань, але й забезпечує самостійне їх здобуття, формування та розвиток вмінь та навичок, стимулює потребу в навчанні; виховна функція сприяє формуванню й розвитку позитивних мотивів до виховної діяльності, допомагає вирішувати складні ситуації, опановувати педагогічну майстерність, формувати особистісні риси, що сприяють виконанню завдань вчителя-вихователя; наукова функція сприяє проведенню наукових досліджень фахівцем [4, с. 69–70]. Водночас Н. Хворостяна та М. Великжаніна визначили наступні чинники забезпечення якості освіти: 1) професійна підготовка суб'єктів викладання,

їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо); 2) навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки); 3) наявність системи контролю й оцінювання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам; 4) застосування в освітньому процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, Інтернет-технологій тощо); 5) залучення суб'єктів освітнього процесу до науково-дослідницької діяльності; 6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; 7) контакти з провідними іноземними фахівцями; 8) належне матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки; 9) забезпеченість науковою літературою освітніх закладів; 10) використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень; 11) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця; 12) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо [8, с. 27].

Аналіз ступеня розробки проблеми наукового пошуку засвідчив, що питання реструктуризації змісту професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Туреччини належить до актуальних проблем сучасних наукових досліджень і потребують детального та системного аналізу. Перш за все, якщо розглянути процес підготовки вчителів у Туреччині, то стати вчителем у цій країні здається досить легким. Однак бути повноцінним вчителем не так просто. Туреччині потріб-

но більше повноцінних учителів. Для того щоб кандидати на посаду вчителя здобули цю якість, вони повинні отримати досвід безпосередньо, тому що практика, яку вони проходять на останньому курсі університету, недостатньо ефективна. Однією з проблем дослідження педагогічної освіти є відсутність згоди щодо концепцій, які формують педагогічну освіту. Учений (А. Yıldırım, 2013) також зазначив, що необхідно створити спільну термінологію щодо таких понять, як «шкільний досвід», «учитель практики», «кандидат у вчителі», «знання вчителя» та «педагогіка» [11, с. 1].

У Туреччині школа для підготовки вчителів була вперше заснована в 1848 р. і отримала назву *Darülmüallimin*. Цей факт вказує на те, що Туреччина має 150-річну історію з цього питання. Проте проблема підготовки вчителів тривалий час була виключена з системи університетів. Найважливішим удосконаленням у цьому питанні було включення у 1982 р. освітніх інститутів, які раніше залежали від Міністерства національної освіти (МНО), до складу університетської системи як педагогічних факультетів [9, с. 191–192].

Незважаючи на те, що з моменту заснування у Стамбулі першого турецького закладу підготовки вчителів, відомого як *Darülmüallimin*, було впроваджено багато різних моделей підготовки вчителів, основна зміна в турецькій системі педагогічної освіти відбулася саме в 1981 р., коли обов'язки та діяльність з підготовки вчителів були передані від МНО до університетів. Реформа вищої освіти 1981 р. стала важливим кроком уряду Туреччини щодо освіти і підготовки національних кадрів, головним підсумком якої стала поява таких централізованих установ зі своїми чітко окресленими функціями, як Рада вищої освіти (РВО), центр відбору і розміщення студентів, міжуніверситетська рада, рада ректорів та ін. РВО Туреччини, окрім інших обов'язків, визначає вимоги до просування викладачів і стандарти університетських ступенів. Для педагогічних факультетів та ЗВО вона також визначає

досить детально структуру програм педагогічної освіти, які ведуть до отримання статусу кваліфікованого вчителя. РВО також встановлюється тривалість кожної програми, кількість кредитів, назви курсів і короткий виклад змісту курсів, які становлять програму підготовки вчителів, а також кваліфікацію після завершення програми [5, с. 45; 15].

Відповідно до тривалості восьмирічної обов'язкової початкової освіти МНО та РВО реструктуризували систему та програми педагогічної освіти у Туреччині. Система підготовки вчителів, уведена в дію в 1998 р., мала на меті: 1) підготовку вчителів зі ступенем бакалавра для дошкільної освіти та початкової школи, 2) підготовку вчителів іноземних мов, музики, мистецтва, фізкультури, спеціальної освіти, комп'ютерної освіти та педагогічних технологій зі ступенем бакалавра для середніх шкіл, 3) підготовку вчителів природничих наук, математики та суспільних наук з отриманням диплому без написання дисертації. Примітно, що учителі середніх шкіл у Туреччині набираються з двох альтернативних джерел; випускники педагогічного факультету та випускники різних факультетів, таких як факультет літератури, мистецтва, природничих наук, теології тощо, щоб викладати, зокрема, у середніх школах. Програма педагогічного факультету передбачає чотирирічне навчання на курсах педагогічної підготовки та знання змісту. Інші випускники факультету повинні мати сертифікат програми початкової підготовки вчителів (так звану педагогічну освіту — *pedagogical formation*), яка триває один рік. Згідно з даними МНО, основними сферами компетенції, якими повинні володіти вчителі, є: 1) особистісні та професійні цінності / професійний розвиток; 2) знання учня (студента); 3) процес навчання та викладання; 4) моніторинг і оцінка навчання та розвиток; 5) стосунки між школою, родиною та громадою; 6) інформація про програму та зміст. Протягом наступних двадцяти років (1982–1998) був створений Національний комітет з підготовки

вчителів (National Committee of Teacher Training, NCTT) для нагляду, оцінки та аналізу програм підготовки вчителів на факультетах та визначення потреб і очікувань. У 2003 — 2004 роках було здійснено велике дослідження наслідків реформ, запроваджених у турецькій педагогічній освіті в рамках проєкту, за підтримки Комісії Фулбрайта з освітніх обмінів між Сполученими Штатами та Туреччиною, одна частина якої включала оцінку реформи курикулуму для підготовки вчителів, рівні її прийняття та використання професійними вчителями, а також ставлення педагогічної спільноти до змін, необхідних у педагогічній освіті в майбутньому, оскільки Туреччина прагне до членства в ЄС [15, с. 290].

Педагогічні факультети, що входять до РВО, відповідають за підготовку учителів. Єдиним критерієм для відбору студентів на педагогічні факультети є іспит переходу до вищої освіти (YGS), який проводить Центр оцінювання, відбору та розміщення (ÖSYM). Потім вони повинні скласти іспит з відбору державного персоналу (KPSS) і успішно бути призначеними на посаду вчителя [12, с. 746].

Туреччина пройшла процес оновлення всіх структур національних систем освіти, модернізацію змісту і методів підготовки вчителів, розвиток нових форм та зв'язків між підготовкою майбутнього професіонала і загальноосвітньою школою тощо. Зокрема, в останні роки у сфері вищої педагогічної освіти Туреччини спостерігаються стрімкі зміни як з кількісної, так і якісної точок зору. Держава почала виділяти великі кошти на підвищення рівня освіти, на залучення іноземних педагогів і студентів, на розвиток університетів як наукових центрів, здатних генерувати нові знання. Туреччина успішно інтегрувала свою систему вищої освіти у європейську. Приєднання до Болонського процесу має більше позитивного впливу, ніж негативного. Зрозуміло, що існують певні проблеми, але турецька вища педагогічна освіта активно їх долає, використовуючи зарубіжний

досвід з урахуванням власних інтересів та особливостей. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в країні мають місце значні зміни — структурне оновлення, модернізація змісту і методів підготовки учителів, запровадження нових форм зв'язку між професійною підготовкою вчителя та школою, посилення взаємодії між національною системою підготовки та підготовкою вчителів різних країн [1, с. 16; 3, с. 3].

Керівництво щодо розробки професійно адаптованого курикулуму для турецьких учителів можна окреслити таким чином: 1. Перш за все, мають бути прийняті політичні рішення щодо навчальних програм для вчителів. Рада педагогічної освіти YÖK може бути координуючою інституцією для розробки політики в галузі педагогічної освіти. 2. Модель навчального плану має ґрунтуватися на найактуальніших сучасних освітніх філософіях, таких як прогресивізм, реконструкціонізм тощо. 3. Основними компонентами курикулуму педагогічної освіти повинні бути: 1) цілі, 2) предмет, 3) досвід навчання та 4) оцінювальний підхід: а) необхідність проведення аналізу та оцінки потреб; б) визначення цілей згідно з таксономією Блума, а потім викладання з точки зору поведінкових цілей; в) обрання змісту шляхом опитування учнів, учителів, експертів з предметів, батьків, адміністраторів і політиків; г) вибір навчального досвіду, який має ґрунтуватися на таких теоріях навчання, як пряме навчання, кооперативне навчання, навчання за основним програмуванням та навчання-відкриття; д) для реалізації навчального плану та організації різних навчальних ситуацій для учня слід використовувати різні навчальні стратегії, методи, техніки, матеріали та технологічні пристрої, такі як відеоспостереження, відео, комп'ютер та інтерактивне відео; е) оцінка повинна зосереджуватися на плані курикулуму, якості викладання та навчальній поведінці учнів; є) наявність постійної системи зворотного зв'язку з метою оновлення та зміни курикулуму педагогічної освіти, що

має базуватися на результатах наукових досліджень [10, с. 97].

Скільки процес професійної підготовки майбутніх учителів є динамічною категорією, він включає: навчання теоретичним та методологічним основам знань; навчання основам професійно-предметних знань, умінь та навичок; навчання аналітичним (технологічним) основам знань і засобам діяльності за спеціальністю; розвиток творчих педагогічних і предметних здібностей; розвиток індивідуального культурно-психологічного потенціалу; розвиток соціальних (організаторських) якостей, здібностей самостійно вирішувати завдання «виробничої» та «громадянської» поведінки. Зміст педагогічної підготовки студентів зображується як взаємозв'язок загального (ядра), особливого (доповнення з урахуванням специфіки факультету) й індивідуального (індивідуалізація навчання та виховання). Вченими (Hammersley, 1992; Hettie, 2009) зазначається, що перший компонент змісту, його ядро — це фундаментальні знання в галузі педагогіки, що студенти отримують у процесі вивчення нормативних педагогічних дисциплін. У структурі цього ядра головне місце посідають знання про закономірності, принципи і методи навчання та виховання, особливості організації освітнього процесу педагогічного ЗВО. Другий компонент змісту — дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Процес навчання в педагогічному ЗВО лише тоді сприятиме розвитку творчості майбутніх учителів, коли їм буде надано широку можливість самостійного вибору альтернативних спецкурсів, різних варіантів профільних дисциплін [4, с. 68–69].

Третій компонент змісту — самостійна навчальна діяльність студентів. Ця діяльність розвивається та здійснюється завдяки інтересам та індивідуальним здібностям студентів. Це вільний вибір диференційованих завдань, найбільш відповідних індивідуальним особливостям студентів. Вчений (Palmer, 2006) підкрес-

лює, що головною тенденцією сучасної професійної підготовки вчителя є перехід від когнітивної до особистісної парадигми педагогічної діяльності. Установлено, що вища педагогічна освіта в Туреччині реалізується за такими освітніми рівнями: перший (неповна вища педагогічна освіта) на педагогічних курсах, тривалістю два роки та на підставі успішного проходження проміжної атестації; другий (бакалаврський) за відповідною ОПП терміном не менше чотирьох років; третій (магістерський) термін навчання складає 1,5 роки за відповідною ОПП та охоплює два види практик (науково-дослідна та науково-педагогічна); четвертий (доктор філософії), тривалістю три роки навчання в докторантурі, упродовж яких докторант проводить дослідження, захищає докторську дисертацію [4, с. 77–84].

Зміст, структура, та функції вищої педагогічної освіти в Туреччині регламентується, насамперед, ключовими (загальнонауковими), базовими (соціально-особистісними) та спеціальними (професійно орієнтованими) компетенціями, що формуються в студентів протягом усього періоду їхньої професійної підготовки. У своїй сукупності перераховані компетенції утворюють цілісну професійну компетентність, яка повинна бути сформована в процесі теоретичного та практичного навчання студентів на педагогічних факультетах турецьких університетів. Виділені ключові, базові та спеціальні компетенції, сформульовані елементи професійної компетентності майбутнього вчителя регламентують вибір основного змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина, що визначається державними освітніми стандартами. Державний стандарт, покликаний забезпечити єдність освітнього простору Туреччини, включає в себе класифікатор напрямів і спеціальностей вищої педагогічної освіти, а також державні вимоги до змісту та рівня підготовки випускників турецьких університетів за кожним конкретним педагогічним напрямом або спеціальністю [2, с. 210–211].

Розглянувши особливості підготовки вчителів у вищих навчальних закладах України та Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів, О. Сльоновська дійшла висновку, що методика та технології навчання підготовки педагогічних працівників в Україні побудовані на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Підготовка учителів в Туреччині загалом — це спрямування змісту освіти і педагогічного процесу на формування у студентів усвідомленого вибору моральних цінностей і продуктивної професійної діяльності в умовах культурного та політичного розмаїття у суспільстві [7, с. 155].

На початку XXI ст. у Туреччині спостерігалася тенденція до динамічного зростання кількісного та якісного рівня освіти, що зумовлює певні успіхи у культурному розвитку цієї країни. Система вищої педагогічної освіти країни знаходиться на шляху пошуку оптимальної відповідності між сталими традиціями турецької вищої школи та новими цивілізаційними змінами, які пов'язані із інтенсивним входженням країни до світового освітнього простору. З огляду на це Візія освіти до 2023 р., що представлена громадськості МНО, вважається особливо важливим документом з точки зору цінності вчителя. Успіх усіх видів реформ і зусиль щодо вдосконалення системи освіти, особливо в освітній політиці, у таких сферах, як курикулум, матеріали, технології, значною мірою залежить від професійної компетентності, сприйняття та відданості вчителів і шкільних адміністраторів на практиці [6, с. 92; 13; 14, с. 38–39].

Таким чином, з'ясовано, що Рада вищої освіти Туреччини є координуючою інституцією для розробки політики в галузі педагогічної освіти; визначає вимоги до просування викладачів і стандарти для отримання університетських ступенів, досить детально визначає структуру програм педагогічної освіти, які ведуть до отримання статусу кваліфікованого вчителя. Проаналізовано, що модель навчального плану має ґрунтуватися на

найактуальніших сучасних освітніх філософіях, таких як прогресивізм, реконструкціонізм тощо. Доведено, що основними компонентами курикулуму педагогічної освіти повинні бути: цілі, предмет, досвід навчання та оцінювальний підхід тощо. Досліджено, що зміст педагогічної підготовки студентів зображується як взаємозв'язок загального (ядра), особливого (доповнення з урахуванням специфіки факультету) й індивідуального (індивідуалізація навчання та виховання) тощо.

Література

1. Гюль А. Реформування системи вищої освіти Туреччини в середині XX століття // Наука і освіта. Сер.: Педагогіка. 2015. № 5. С. 16–20. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2015/JRN_5/5.pdf
2. Ключюк Дж. Підготовка учителя в Республіці Туреччина: історико-педагогічний аспект // Вісник Житомир. держ. ун-ту. Пед. науки. 2014. 6 (78). С. 208–213. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17534/1/39.pdf>
3. Ключюк Д., Вітвицька С.С. Педагогічна освіта Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : зб. наук. пр. ; за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 195–197. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42971282.pdf>
4. Маракли Е. III. Підготовка майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; Міністерство освіти і науки України. Харків, 2021. 235 с. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Rada/D_64_053_04/dis%20Marakly.pdf
5. Сапожников С. В. Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення // Вісник Дніпропетров. ун-ту

економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». 2011. № 1 (1). С. 41–45. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/9.pdf>

6. Сапожников С. В. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах Чорноморського регіону // Учені записки Таврійськ. нац. ун-ту ім. В. І. Вернадського. Сер. «Проблеми педагогіки середньої і вищої школи». 2013. № 1. Т. 26 (65). С. 69–99.

7. Слоньовська О. Б. Особливості підготовки вчителів України та Туреччини в контексті євроінтеграції // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. Пед. науки. 1 (87). С. 153–157. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/449959.pdf>

8. Хворостяна Н. В., Великжаніна М. В. Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти // Економіка і регіон. ПолтНТУ, 2012. № 3 (34). С. 25–29.

9. Aydin A. & Baskan G. A. The Problem of Teacher Training in Turkey // Biotechnology & Biotechnological Equipment. 2005. 19 (2). С. 191–197. DOI:10.1080/13102818.2005.10817215.

10. Demirel Ö. A Model for Teacher Education Curricula in Turkey // Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1995. 11. Pp. 91–97. URL: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1224-published.pdf>

11. Kocabaş N., Kurtbeyoğlu T. Teacher Training And Curricular Issues in Turkish

Education System. URL: https://www.academia.edu/36858015/Teacher_Training_And_Curricular_Issues_in_Turkish_Education_System.

12. Tasdemir F. Comparative Examination Of Teacher Training Programs In Turkey, Singapore, Japan And Estonia // Proceedings of ADVED 2018-4th International Conference on Advances in Education and Social Sciences (15–17 October 2018-Istanbul, Turkey). URL: https://www.ocerints.org/adved18_e-publication/papers/300.pdf

13. Turkey's Education Vision. 2023. 139 p. URL: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/turkey_education_vision_2023.pdf

14. Yildirim A. Evaluation Of Professional Development Of Teachers And School Administrators According To The 2023 Vision Of The Ministry National Education In Turkey // Вісник Черкас. нац. ун-ту ім. Богдана Хмельницького. Сер. Пед. науки. 2022. № 2. С. 34–40. DOI:10.31651/2524-2660-2022-2-34-40.

15. Bavakhani A. et al. A Comparative Study of Revision Models of Teacher Education Curriculum in Australia, Singapore and Turkey: New Pattern for Iran // Iranian Journal of Comparative Education. 2019. 2(3). Pp. 278–297. URL: https://journal.cesir.ir/article_103833.html. DOI:10.22034/IJCE.2020.103833.

07.04.2024

Відомості про автора:

Постригач Надія Олегівна — доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Київ, Україна; email: unadya1@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5433-2938>