



Розвиток змісту практичної підготовки майбутніх учителів у Туреччині

Надія Постригач

Підготовка вчителя в Україні здійснюється на основі уніфікації рівнів вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор філософії. Структурування змісту освітніх програм підготовки вчителя на різних рівнях здійснюється на основі стандартів вищої освіти відповідно до переліку галузей і спеціальностей; забезпечення автономії закладів освіти з урахуванням вимог до якості навчання, цифровізації, взаємодії з роботодавцями. З першого року професійної підготовки вчителів передбачено такі практики: фахова, педагогічна, викладацька, дослідницька тощо. Загалом реалізується послідовна модель практичної підготовки за алгоритмом поступового включення — від пасивного спостерігача до дієвого викладача під керівництвом учителя-наставника [6, с. 25]. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності професійної підготовки вчителя зумовлене новими вимогами ринку праці і необхідністю підвищення його конкурентоздатності. Потреба посилення уваги до співвідношення теорії і практики у професійній підготовці майбутнього вчителя спричинена значними розбіжностями у навчальних планах, програмах та засобах технологічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників. За таких умов ґрунтовного аналізу потребує проблема організації практичної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням сучасних тенденцій педагогічної освіти: утвердження фундаменталізації як принципу суспільства знань, професійної комунікації в освітньому середовищі, прагматичності

і гнучкості навчання, якості підготовки майбутніх педагогів з урахуванням європейських стандартів та сучасних викликів [1, с. 24–25; 3, с. 5–6].

Теоретичним підґрунтям дослідження стали праці з проблем теорії та практики організації практичної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти України (М. Вовк, Ю. Грищенко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Н. Мирончук, С. Соломаха, Л. Хомич та ін.). Так, українська дослідниця Н. Мирончук [5, с. 109] зазначає, що доцільно організована педагогічна практика студентів вищого навчального закладу, поетапне проведення різних видів практик з урахуванням принципів наступності, безперервності, інтеграції з навчально-виховним процесом, поступове ускладнення її завдань, змісту та форм забезпечує оволодіння студентами сучасними методами, навичками, вміннями та способами організації праці майбутньої професійної діяльності, формування у них професійних навичок та вмінь для самостійної практичної діяльності.

Водночас Н. Ничкало та ін. [6, с. 23] наголошують на тому, що обсяг безперервної педагогічної практики має складати не менше 30 кредитів ЄКТС обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання у різних закладах освіти і на різних курсах); та не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм. Практична педагогічна діяльність здобувача вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може

бути зарахована як практична підготовка. Наразі у підготовці вчителя педагогічна практика здійснюється за паралельною моделлю. Відповідно до цього зміст та організація практичної підготовки передбачає одночасне опанування теоретичного матеріалу і набуття практичного досвіду, починаючи з II-III курсів бакалаврату.

Вітчизняні дослідники також звертаються до досвіду практичної підготовки та організації педагогічної практики майбутніх вчителів в інших країнах (А. Василюк, О. Огієнко, Л. Пуховська, Є. Спіцин, А. Сбруєва, В. Черниш та ін.). У структурі професійної підготовки вчителів у розвинених зарубіжних країнах особлива увага приділяється педагогічній практиці. На різних рівнях вищої освіти вона має відмінності, зокрема: за метою і тривалістю (короткотривала ознайомлювальна, довготривала з відривом від навчання; підсумкове стажування; індивідуальна, групова; шкільна, позашкільна). Педагогічна практика здійснюється поетапно й послідовно на основі принципів наступності і диференціації (з урахуванням досвіду, набутого під час навчання чи професійної діяльності) [6, с. 42]. Зокрема, при аналізі систем практичної підготовки вчителів в цілому та іноземних мов зокрема в ФРН та Великій Британії Є. Спіцин, та В. Черниш констатували набуття пріоритетного значення педагогічної практики у підготовці майбутніх фахівців, що передбачає збільшення обсягу годин та варіацію програм педагогічної практики та установ, до вона проходить [7, с. 58]. Водночас поглибленого аналізу потребує проблема окреслення розвитку змісту практичної підготовки вчителів у Туреччині, що уможливить проєктування подальших векторів удосконалення змісту практичного компоненту педагогічної освіти в Україні на основі зарубіжного досвіду.

Відтак метою статті є визначення особливостей розвитку змісту практичної підготовки майбутніх учителів у Туреччині.

Зазначимо, що у Туреччині проблеми, пов'язані з якістю системи підготовки

вчителів, розглядаються як серйозна проблема, незважаючи на випробування значної кількості різних моделей педагогічної освіти. Однак підвищити якість професійної підготовки турецьких учителів можна лише, позбавивши систему політичного впливу, унесенням змін у сучасну систему педагогічної освіти на основі порівняльного аналізу, проведеного як у системах підготовки вчителів розвинених країн, так і в інших країнах, що розвиваються, які мають подібні проблеми. Республіка Туреччина, як і Україна, перебуває в процесі прагнення до членства в ЄС, і в рамках цього процесу Туреччині необхідно проаналізувати реформи, враховуючи існування певних подібностей та відмінностей між системами підготовки вчителів означених вище країн [11].

Тенденції турецької вищої педагогічної освіти є наслідком дій загальних закономірностей її становлення та функціонування у конкретних соціально-культурних умовах, результатом розвитку освітніх систем у Туреччині. Результати експертизи дозволяють говорити про перспективність автономної інтегративної моделі вищої педагогічної освіти; функціонування університетів як науково-освітньо-виробничих і науково-освітньо-методичних центрів безперервної підготовки фахівців, у тому числі й педагогічного профілю; виділення університетських педагогічних інститутів і коледжів як відносно автономної структури університету, покликаної готувати кваліфікованих педагогів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів.

Разом із тим необхідно відзначити і негативні тенденції, що намітилися наприкінці ХХ — початку ХХІ ст. Вони, насамперед, виявляються в гострій нестачі педагогічних кадрів у зв'язку зі стрімким зростанням молодого покоління турецького населення. Сучасні турецькі університети відчувають скорочення державного фінансування, зростання вимог; намагаються отримати більше автономії та незалежності, щоб збільшити й урізноманітнити свої дже-

рела доходу; розвивати більш ефективні моделі управління. Негативне значення мають недосконалість навчальних планів і програм. Як наслідок цього відзначається невизнання студентами професійної необхідності окремих навчальних дисциплін та ігнорування їх вивчення, прийняття неадекватного цілям і завданням професійної підготовки способу життя, локалізації активності лише на окремих навчальних предметах або ж її зміщення на позапрофесійні (позанавчальні) аспекти життєдіяльності. Аналіз причин виникнення цих тенденцій зумовив необхідність введення в систему вищої педагогічної освіти Туреччини нових елементів. До них відносяться: суттєво оновлений зміст професійно-педагогічної освіти, в якому провідне місце належить гуманітарному, спеціальному та професійному блокам знань; уведення в навчальний план широкого кола елективних дисциплін, упровадження нових педагогічних та інформаційних технологій навчання, застосування активних методів і форм організації навчального процесу [8, с. 12–13].

Зазначимо, що зміст, структура та функції вищої педагогічної освіти в Туреччині регламентуються, 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. Загальнокультурний (фундаментальний) блок (25 % навчального часу, який може змінюватись) спрямований на засвоєння загальних гуманітарних і соціально-економічних наук, оволодіння студентами законами розвитку суспільства, природи, людини (історія революції Туреччини, принципи Ататюрка, історія реформ). Культурологічний блок (10 % навчаль-

ного часу) включає освоєння загальнолюдського досвіду в галузях культури, мистецтва, літератури, що сприяють формуванню світоглядних позицій, закріпленню гуманістичних ціннісних орієнтацій. Психолого-педагогічний блок (18 % навчального часу) спрямований на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, його творчої індивідуальності, що виявляється в способах аналізу, проєктування, реалізації та рефлексії педагогічної діяльності. Предметний блок (32 % навчального часу) спрямований на освоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури, як засобу розвитку особистості кожного з учнів і спілкування з ними. Науково-педагогічний блок (5 % навчального часу) включає такі дисципліни, як «Основи наукового дослідження», «Дослідження з педагогічних наук». Практичний педагогічний блок (10 % навчального часу) спрямований на оволодіння практичними навичками викладання під час педагогічної практики, вивчення існуючого педагогічного досвіду, розв'язання професійних проблемних завдань [2, с. 210–211].

У Туреччині застосовується паралельна модель базової підготовки вчителів, яка включає курс, котрий із самого початку поєднує загальну, теоретичну та практичну підготовку. Слід підкреслити, що у випадку паралельних моделей підготовки студенти приймають рішення стати вчителем на дуже ранньому етапі. Тому їхнє навчання розтягується на значно довший період [10, с. 1976]. Програми підготовки вчителів у Туреччині мають дуже схожу курсову роботу, запропоновану Радою вищої освіти. Протягом чотирьох років програми базової педагогічної освіти у Туреччині кандидати у вчителі повинні пройти програму, яка включає курси, пов'язані із загальною освітою та предметними знаннями. Вони також повинні відповідати вимогам до педагогічної практики. Чотири роки курсової роботи включають загальну кількість 152 кредитних годин [12, с. 385].

Здійснений порівняльно-педагогічний аналіз систем педагогічної освіти Туреччини, Німеччини та Франції засвідчив, що незважаючи на деякі спільні риси, слід також згадати деякі відмінності. Різні тенденції у випадках Німеччини та Франції забезпечать корисну перспективу для аналізу та розуміння проблем у Туреччині. У той час як у Німеччині та Франції є певний простір і свобода дій для закладів педагогічної освіти у визначенні навчальних програм, Туреччина запроваджує централізовану систему, де лише центральний підрозділ має право приймати таке визначення. Відповідно до федерального устрою Німеччини загальна програма включає основні відмінності та різноманітності. У Франції програми знаходяться під наглядом міністерства освіти. Проте кожен заклад має право створювати власну програму та навчальний план. У Туреччині програми практичної підготовки визначаються централізовано Радою вищої освіти; системі бракує певної гнучкості та автономності. Тривалість практичної підготовки кандидатів у вчителі в Туреччині набагато коротша, ніж передбачена освіта такого типу в Німеччині та Франції. Вирішальним фактором при призначенні на посаду в Німеччині та Франції є успішність і продуктивність кандидатів в учителі на практичних заняттях. У Туреччині, однак, кандидатів у вчителі приймають на роботу на основі їх результатів на центральному іспиті (the Examination for the Selection and Placement of Candidates for Professional Posts in Public Organizations, KPSS). Цей іспит не оцінює практичні навички кандидатів і зосереджений лише на теоретичному накопиченні їхніх знань. У Німеччині стажування в перші роки професії розглядається та організовується як продовження переддипломної педагогічної освіти. Хоча у Франції такої практики немає, але є спроби запровадити подібну систему. У Туреччині, навпаки, немає зв'язку між програмами стажування та програмами й установами переддипломної підготовки майбутніх учителів [14, с. 1].

Отже, спостерігається схожість у практичному аспекті процесу між Туреччиною та Францією. В обох країнах студенти — майбутні вчителі спочатку відвідують заняття та спостерігають за досвідченим учителем. Після відвідування занять у якості спостерігачів протягом певного періоду студенти можуть викладати на заняттях під керівництвом класного керівника або викладача університету. У Туреччині студенти оцінюються згідно з правилами та умовами оцінювання їх власного університету. Їх оцінюють викладачі курсу. Кандидати на посаду вчителя, які успішно пройшли чотирирічну програму базової підготовки вчителів, отримують диплом вчителя початкової школи (а Primary Teacher Diploma). Як було зазначено вище, після закінчення навчання студенти повинні скласти іспит KPSS і отримати певну оцінку, щоб бути призначеними на посаду. Ті кандидати, кого призначають на посаду, мають пропрацювати рік і пройти повторне оцінювання, перш ніж їх називають професійними вчителями [10, с. 1977].

Примітно, що на 4-му курсі практична підготовка проводиться один день на тиждень протягом одного семестру. Майбутні вчителі повинні особисто проводити уроки протягом принаймні 24 навчальних годин в цей період. У Туреччині майбутні вчителі займаються лише практичною підготовкою на останньому курсі навчання [9, с. 478–495].

У 1997 р. програму і навчальний план педагогічних факультетів, які були єдиними джерелами викладачів мов, довелося реструктурувати з точки зору пропонованих курсів і підходів. В результаті цих нових розробок Рада вищої освіти (YOK) підготувала нові навчальні програми для відділів підготовки вчителів-філологів. Відповідно до цієї нової структури вчителі-філологи будуть навчатися тільки на педагогічних факультетах. Нині ми можемо чітко пояснити різницю між старою (до 1997 р.) і новою (після 1997 р.) програмами, які були реалізовані на педа-

гогічних факультетах. Перша відмінність пов'язана з сумою кредитів, які студенти повинні були мати для завершення навчання. Незважаючи на те, що кількість необхідних кредитів в старій програмі становила 186, у новій — 143, загальну кількість годин в тиждень було зменшено до 17,9 з 23,2, що відповідає показникам на факультетах освіти в Європі. Ще одна відмінність полягала в курсах, запропонованих вчителям до початку роботи. Деякі з обов'язкових курсів (література, граматики, лінгвістика, переклад) були замінені загальноосвітніми курсами для вчителів (класне керівництво, тестування). Це оновлення показує, що в новій програмі робиться спроба збільшити кількість загальноосвітніх курсів. Третя і найважливіша відмінність стосується практичного навчання. У процесі підготовки майбутні вчителі-філологи повинні відвідувати школи і отримувати досвід викладання в реальному середовищі в четвертому семестрі, яке називається «Шкільний досвід I». Вимога цього курсу — спостереження за класом і виконання деяких пов'язаних з ним завдань. У сьомому семестрі програми квазіпрофесійної підготовки вчителя — це відвідування школи, щоб побачити розпорядок школи і класу. Цей курс називається «Шкільний досвід II». В останньому семестрі підготовки вчителів-філологів студенти продовжують ходити в школи з метою набуття практики викладання. Мета цієї практики — допомогти вчителям до початку роботи пов'язати свої теоретичні знання з практикою в реальному навчальному середовищі. Студенти також відвідують теоретичні курси на своїх факультетах, що означає, що вони практикують викладання в тому ж семестрі, коли вони також відвідують теоретичні курси, де у них є можливість поділитися своїм досвідом зі своїми колегами і керівниками. Ще одним важливим результатом цих курсів є те, що вони створюють міцний зв'язок між школами та академічними установами. Вважається, що ця реструктуризація призвела до появи більш кваліфікованих випускників

факультетів педагогічної освіти. Оновлення, які реструктурували цю програму підготовки вчителів іноземних мов, були реалізовані наступним чином: поєднання теорії і практики, тісні відносини з школами, можливість проходження курсів на інших факультетах, можливість пройти другорядну, попередню підготовку; учителям надається можливість пройти курси в європейських країнах в рамках програми Erasmus Exchange [4, с. 122–123].

Рішенням, прийнятим у 2010 р., було введено програму педагогічної підготовки замість магістерських програм без написання дисертації. Програма педагогічного становлення (Pedagogical formation program) оцінюється як програма індивідуального розвитку в контексті навчання впродовж життя. Відповідно викладання курсів професійних знань передбачено для студентів, які закінчили різні факультети. Педагогіку можна визначити як процес, що включає діяльність навчання-викладання, взаємодію учень-вчитель і методи навчання. Поки майбутні вчителі в цей період відвідують курси викладання професійних знань, вони проходять практику на деяких інших заняттях. У рамках програми підготовки педагогічного становлення майбутні вчителі після закінчення двох семестрів отримують сертифікати вчителя. Майбутні вчителі, які навчаються на освітньому курсі педагогічного становлення, навчаються протягом двох семестрів. У другому семестрі педагогічна практика повинна бути забезпечена в школах, підпорядкованих Міністерству національної освіти разом із теоретичним викладанням курсів професійних знань. Ця практика застосовується в рамках класу під назвою «Педагогічна практика», який містить дві години теорії та шість годин практики. У цей період майбутні вчителі виконують багато різноманітних практик як на практиці, так і на презентації [13, с. 1–2].

Таким чином, здійснений якісний контент-аналіз літературних джерел дав змогу з'ясувати особливості змісту практичної підготовки майбутніх учи-

телів у Туреччині: 1. Тривалість практичної підготовки майбутніх турецьких учителів набагато коротша, ніж передбачена освіта такого типу в Німеччині та Франції. 2. Практична підготовка кандидатів здійснюється один день на тиждень протягом одного семестру на 4-му курсі університету. 3. Майбутні вчителі повинні особисто проводити уроки протягом принаймні 24 навчальних годин упродовж вказаного періоду. 4. У Туреччині програми практичної підготовки визначаються централізовано Радою вищої освіти. 5. Практичний педагогічний блок (10 % навчального часу) спрямований на оволодіння практичними навичками викладання під час педагогічної практики, вивчення існуючого педагогічного досвіду, розв'язання професійних проблемних завдань. 6. Оскільки тривалість практичної підготовки кандидатів у Туреччині набагато коротша, ніж передбачена освіта такого типу в Німеччині та Франції, учені пропонують розпочати практикум студентами з першого року навчання на педагогічних факультетах, що може бути адаптовано і в умовах України.

Література

1. *Вовк М., Соломаха С., Грищенко Ю.* Зміст та організаційні засади практичної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти України: результати моніторингового дослідження // Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2023. Вип. 7. С. 22–38. DOI:[https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.22-38](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.22-38).
2. *Ключок Дж.* Підготовка учителя в Республіці Туреччина: історико-педагогічний аспект // Вісник Житомир. держ. ун-ту. Пед. науки. 2014. 6 (78). С. 208–213. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/78/39.pdf>.
3. *Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В.* Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь; за наук. ред. Н. Г. Ничкало / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ; Чернівці: Букрек, 2023. 80 с.
4. *Маракли Е. Ш.* Підготовка майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2021. 235 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Rada/D_64_053_04/dis%20Marakly.pdf.
5. *Мирончук Н. М.* Наступність змісту практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Київ, 2014. Вип. 81. С. 106–110. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/12398/1/7.pdf>.
6. *Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л.* Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України; за ред. В. Кременя. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726268/1/analit_dopovid_2021.pdf
7. *Спіцин Є. С., Черниш В. В.* Особливості практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи // Іноземні мови. 2021. № 3. С. 51–59 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/241162>.
8. *Усманова С. М.* Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Ялта, 2011. 22 с.
9. *Kabaran G. G., & Gorgen I.* Comparative analysis of teacher education systems in South Korea, Hong Kong, Singapore and Turkey // Bartin University Faculty of Education Journal. 2016. No5 (2). P. 478–495. Doi:10.14686/buefad.v5i2.5000171265.
10. *Kilimci S.* Teacher Training in Some EU Countries and Turkey: How

similar are they? // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2009. No1. P. 1975–1980. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/229301194_Teacher_Training_in_Some_EU_Countries_and_Turkey_How_similar_are_they

11. *Küleççi E., & Bulut L.* Comparison of teacher training system in the United States and Turkey // In International Conference “On New Trends in Education and Their Implications”. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık, 2010. P. 210–215

12. *Tok T. N.* Teacher Candidates' Attitudes Towards the Teaching Profession in Turkey // *Alberta Journal of Educational Research*. 2012. 58 (3). P. 381–403. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/287265656_Teacher_candidates'_attitudes_towards_the_teach-

[ing_profession_in_Turkey_Turkiye'deki_ogretmen_adaylarinin_ogretmenlik_meslegine_yonelik_tutumları](https://www.researchgate.net/publication/287265656_Teacher_candidates'_attitudes_towards_the_teaching_profession_in_Turkey_Turkiye'deki_ogretmen_adaylarinin_ogretmenlik_meslegine_yonelik_tutumları)

13. *Ülkü Kan A.* Pedagogical Formation Training Course Students' Perceptions Of Teaching Practice Course // The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings. Prague, Czech Republic, The West East Institute, 2016. P. 1–6. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/07/Ay%C5%9Fe-%C3%9Ck%C3%BC-Kan.pdf>

14. *Uygun S., Ergen G., Öztürk İ. H.* A Comparison between Practical Training Programs in Teacher Education in Turkey, Germany and France // *Elementary Education Online*. 2011. Vol. 10 (2). P. 389–405. Режим доступу: <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/1095>.

02.05.2025

Відомості про автора:

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