

## **Секція 4 Зарубіжний досвід розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти**

**Постригач Н.О.,**

*кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна*

### **ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

В умовах Болонського процесу й інтеграції вітчизняної вищої школи в європейський освітній простір в останні роки все більше уваги приділяється системному підходу до вивчення особливостей педагогічної освіти розвинених країн і, зокрема, Республіки Туреччина. Турецький уряд як першорядне завдання економіко-соціального розвитку суспільства висуває створення незалежної та гнучкої системи вищої освіти, що забезпечує високу якість підготовки фахівців у різних сферах науки, освіти, культури та соціального життя [1, с. 3].

Паралельно швидким змінам у турецькому суспільстві, як і в інших країнах, відбулися деякі зміни у цілях функціонування освіти. Починаючи з 1970-х років, Турецька Республіка зробила багато кроків для підвищення якості освіти, таких як покладання відповідальності за педагогічну освіту на університети та введення восьмирічної обов'язкової освіти. Зокрема, у 1980-х та 1990-х роках у світі існували дві тенденції, які впливали на освітню політику. Першою була поява нового набору економічних умов, пов'язаних із значним збільшенням глобальної конкуренції, з якою стикалися раніше відносно добре захищені національні економіки... В освіті – зміни, спричинені глобалізацією, через різні канали та механізми, як реформи структур, способів фінансування, адміністрування та курікулуму.

Це був рух неоліберальної економічної політики в кількох країнах, що призвело до скорочення «державних витрат та максимізації економічних вигод

#### **Секція 4 Зарубіжний досвід розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти**

від витрат на освіту шляхом підвищення її ефективності та спрямування її цілей на економічні, а не соціальні чи культурні цілі». Другою тенденцією стала низка фундаментальних освітніх реформ, серед яких зміни в структурі та змісті педагогічної освіти, як правило, були частиною цих реформ. Жорсткість та контроль політики реформування педагогічної освіти, що відповідає гегемоністській ідеології глобалізації також може бути способом створити ілюзію організації та визначеності в світі, який стає більш невизначеним, коли межі відкриваються та зникають (Guven, 2008). У результаті цих кроків, як і в більшості країн, наявність ефективних, якісних та успішних вчителів турецьких школах стали важливою та актуальною проблемою, оскільки вони застосовують освітню політику, впливають на неї результатами власної діяльності та відповідають за виховання продуктивних людей у суспільстві [3, с. 79].

На основі освітніх керівних принципів та цілей освітніх систем членів ЄС, Союз наголошує, що економічне зростання залежить від наявності вищих кваліфікацій серед робочої сили, а покращення якості рівня освіти є найкращим способом покращення навичок робочої сили. Тому ЄС закликав країни-члени забезпечити щоб їхні шкільні системи відповідали високим стандартам якості навчання, підвищували освітні можливості на всіх рівнях, дозволяли молоді йти гнучкими навчальними шляхами та переконались, що система освіти відповідає потребам ринку праці. Крім того, як частина орієнтирів Лісабонської програми ЄС, ЄС встановив конкретні освітні цілі для своїх держав-членів: до 2010 року 85% молодих людей повинні мати повну середню освіту (MONE, 2004)[3, с. 83].

*Метою статті є з'ясування перспектив розвитку педагогічної освіти Туреччини в умовах глобалізації. **Зазначимо, що** основна зміна в системі вищої освіти відбулася у 1981 р., із запровадженням «уніфікованої» вищої освіти, яка об'єднала всі академії та заклади підготовки вчителів, які були адміністративно та академічно приєднані до Міністерства освіти, і дотепер відбувалася*

#### **Секція 4 Зарубіжний досвід розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти**

підготовка / навчання вчителів – в університети. Відповідно, передбачалося, що такі проблеми, як якість освіти, якість та кількість персоналу тощо можна легко вирішити. Однак, «у результаті цього об'єднання та збільшення кількості вступників, факультети потерпали від нестачі матеріальних приміщень, обладнання, викладацького складу тощо. Для заповнення прогалів факультету, багато викладачів коледжів природничих наук були переведені на факультети освіти» (Guven, 2008; ОЕСР, 2005). Сьогодні у Туреччині Рада вищої освіти (the Higher Education Council, HEC) визначає вимоги для сприяння академічному персоналу та стандартам для університетських ступенів; детально визначає структуру програм педагогічної освіти, що призводять до отримання статусу кваліфікованого вчителя. Тривалість кожної програми, кількість заліків, назви курсів та їх короткий зміст, які становлять програму підготовки вчителів, плюс кваліфікація, до якої веде програма, закладені HEC».

HEC реструктуризувала усі програми підготовки вчителів, які в даний час існують в Туреччині і продовжує розробляти та модифікувати їх у міру необхідності з метою вступу до ЄС. З тією ж метою країна намагається підготувати свою систему педагогічної освіти до освітніх стандартів ЄС. Отже, університети організовують конгреси з метою збагачення та вдосконалення педагогічної освіти. Міністерство національної освіти надає стипендії студентам, які розміщуються у підрозділах педагогічної освіти, щоб забезпечити їх кваліфікований внесок у педагогічну професію та подальшу роботу щодо покращення економічного та соціального статусу вчителів (Guncer, 1998) [3, с. 81].

Одна з останніх суттєвих змін відбулася в турецькій педагогічній освіті у 1999 р. У рамках їх чотирирічної програми підготовки до університету студенти – майбутні вчителі провели два тижні в школах, протягом яких вони повинні були викладати чотири уроки. Це був єдиний шкільний досвід, який вони отримали до отримання сертифіката для викладання. Педагогічна практика була зазвичай частиною або наприкінці або чотирирічної програми,

#### **Секція 4 Зарубіжний досвід розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти**

або інтенсивної шестимісячної сертифікаційної програми курсів «педагогічного формування» в університеті. Більшість учителів-наставників були «толерантними» до вторгнення цих незнайомих людей (6–10 студентів на одного наставника) у їхні класи протягом короткого періоду часу. Однак, якщо студент–майбутній вчитель з якихось причин не порозумівся з наставником, його спроби практикувати викладацьку діяльність зводилися нанівець [3, с. 81–82]. Ці реформи навчальних програм покликані покращити підготовку студентів для зростаючої економіки знань та навчання впродовж усього життя і відображають подібні зміни у програмах педагогічної освіти вчителів у багатьох країнах ОЕСР та ЄС, зокрема Німеччині, Норвегії та Швеції. Цілі реформи педагогічної освіти як невід'ємні частини більш широкого економічного та соціального розвитку були заявлені цілями Туреччини, а також ЄС, до якого Туреччина прагне приєднатися, за підтримки Стратегії допомоги країнам Світового банку [2, с. 9].

Тим часом освітні організації розуміли, що національна програма підготовки вчителів недостатньо підготувала своїх найманих вчителів (Guncer, 1998). Отже, «теоретично» та / або «офіційно» школи не надавали б можливість ново найманому вчителю нести повну відповідальність за будь-який окремий клас. Кожен новий вчитель повинен був би пройти рік стажування з нижчою оплатою та зі зменшеним розміром класу. Крім того, у ново найманого працівника може бути учитель-наставник, який буде спостерігати за ним, консультувати та допомагати у розвитку його навичок викладання. Ідея чи спосіб привчити ново найманих учителів до шкільної системи на першому році досвіду роботи в школі під наглядом вчителя не спрацювала через браку учителів у школах. Тому нові вчителі опинилися у боротьбі із цією системою «навчання на робочому місці» («learn-on-the-job»).

Як наслідок, у 1999 році, після чотирьох років навчання та консультацій з турецькими та міжнародними викладачами у рамках програми Світового банку, НЕС наказала змінити педагогічну освіту у всіх університетах Туреччини.

#### **Секція 4 Зарубіжний досвід розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти**

Відповідно до цих норм майбутні вчителі не могли отримати викладацьку ліцензію з таким невеликим досвідом роботи в класі. Нарешті стала зрозумілою важливість партнерства університет-школа. На основі змін університетські факультети повинні встановити контакт зі школами, наставниками та студентами-вчителями у школах. Студенти-майбутні вчителі повинні працювати із вчителями-наставниками, під наглядом викладачів з університету на своїх місцях роботи принаймні один день на тиждень протягом року. У той же час студенти повинні отримати 36 семестрово-кредитних послідовностей курсів формування вчителів. Крім того, важливі зміни були внесені в програми підготовки вчителів у 2006 році, які є континуумом деяких нововведень нової системи, що існує з 1998–1999 навчального року.

Примітно, що у деяких державних школах не вистачало вчителів для викладання різних дисциплін. Щороку, близько 1300000 дітей вступають до початкової школи, і попит на освіту демонструє тенденцію до збільшення. Це спричинило значний тиск на національну освітню систему, щоб задовольнити цей попит. Переповнені класи, нестача вчителів, а також неадекватний розподіл навчальних ресурсів – це лише декілька питань. «Раптові та масові міграції із сільської місцевості до міських районів, зі сходу на захід та від менш розвинених регіонів до більш індустріальних районів ще більше ускладнили для Міністерства освіти (МОЕ) планування своїх освітніх закладів. Деякі сільські школи були закриті, бо учнів не залишилось; натомість в інших – більше 80–100 учнів повинні були проходити навчання в інтегрованих аудиторіях з трьома або п'ятьма класами, що поділяли одну кімнату та одного вчителя» (Akarsu, 2000) [3, с. 83].

Для сприяння гармонізації освітньої системи Туреччини з системами країн ЄС при Міністерстві освіти було створено бюро ЄС з метою надання громадянам Туреччини та їх дітям найкращих освітніх послуг, покращення обміну освітньою інформацією між країнами ЄС та Туреччиною (MoNE, 2008). Програма педагогічної освіти 1999 року стала результатом співпраці

#### **Секція 4 Зарубіжний досвід розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти**

вчителів турецької мови, викладачів ЗВО та західних консультантів. Ця програма була наближена до західної моделі, яка вимагає іншої ролі як наставників, так і університетських керівників програм. Це адекватно описано в путівнику, який чітко окреслює діяльність, компетентності, нові ролі та обов'язки університетських викладачів, шкіл, університетів, наставників та студентів-майбутніх учителів (Кос, 1998)[3, с. 84].

**Висновки.** Таким чином, здійснений аналіз фахової педагогічної літератури засвідчив, що немає однозначної відповіді на те, яким чином глобалізація вплинула на перспективи реформування педагогічної освіти щодо процесів викладання, навчання та навчальних програм. Однак, з'ясовано, щодля того, щоб відповідати на виклики європейської інтеграції та глобалізації; у турецькій педагогічній освіті необхідно було покращувати якість підготовки вчителів для зростаючої економіки знань та навчання впродовж усього життя (покладання відповідальності за педагогічну освіту на університети; введення восьмирічної обов'язкової освіти; зміни в структурі та змісті педагогічної освіти; визнання важливості партнерства університет-школа); створити систему акредитацію факультетів освіти та програм підготовки вчителів, з тим, щоб забезпечити вищі навички серед випускників програм педагогічної освіти, які зможуть функціонувати у дедалі складнішому і конкурентоспроможному ринку праці.

#### **Список літератури**

1. Усманова С. М. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина: спец. 13.00.01: автореф. ... канд. пед. наук; Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський Гуманітарний Університет” (м. Ялта). Ялта, 2011. 22 с.
2. Guven I. Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Social Sciences*, 2016.3 (1). Pp. 8–17.
3. Bulent T. Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey. *International Journal of Arts and Sciences*, 2010.3 (17). Pp. 78–96.