

Вважаємо, що частково цей досвід можна адаптувати та використовувати в українських вишах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Confredo D. S., Brittin R. Music Teacher Education in the United States: Policy, Practice, and Planning // Sérgio Figueiredo José. The Preparation Of Music Teachers: A Global Perspective. Porto
2. Finnish National Board of Education. National Core Curriculum of music (extended syllabus) for Basic Education in the Arts. Helsinki: Board of Education, 2002.
3. Green, L. Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.
4. Lehmann-Wermser Andreas. Teaching Music in Germany // Sérgio Figueiredo José. The Preparation Of Music Teachers: A Global Perspective. Porto Alegre: Anppom, 2015. P. 219-229.
5. Naacke, S. Eine Schule auf dem Weg – gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Münster: Lit, 2011.
6. Wasiak E. The Preparation of Music Teachers in Canada // Sérgio Figueiredo José. The Preparation Of Music Teachers: A Global Perspective. Porto Alegre: Anppom, 2015. – P. 67-99.

УДК [378:37.011.3-051]:005.591.4 (560)

*Н.О. Постригач, м. Київ*

### РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ

Традиційно освіта асоціюється з процесом навчання молодих людей, формуванням їх розуму і характеру для того, щоб вони стали хорошими громадянами та працевлаштованими працівниками. Нині освіта стала процесом упродовж життя, все більше пов'язаним зі шкільною освітою, людським та економічним розвитком й продуктивністю, корисними особистими та національними результатами. Як наслідок, упродовж 50-х років ХХ ст. розширення освіти сприяло кардинальній трансформації країн ОЕСР, включаючи Туреччину [6, с. 47]. У цей період уряди країн намагалися вдосконалити та оновити власні системи освіти й вирішити цим певні проблеми, зокрема, відсутність професійних навичок та знань для вирішення освітніх цілей сучасного суспільства, низька зарплатня та соціально-економічний статус, великі вимоги до часу, значне навантаження, відсутність можливостей для підвищення професійних знань й ефективного виконання роботи, відсутність безпеки праці [4, с. 21].

У цьому контексті не стала винятком і Туреччина, яка визнала необхідність реструктуризації власної системи професійної підготовки вчителів у відповідь на виклики сучасного інформаційного суспільства. Тому *метою статті* став аналіз особливостей реформування системи професійної підготовки вчителів у Туреччині та окреслення можливостей адаптації позитивних ідей педагогічного досвіду досліджуваної країни у педагогічній теорії та освітній практиці вітчизняної системи педагогічної освіти.

Історія педагогічної освіти у Туреччині поділяється два періоди. Перший з них – період, пов'язаний з діяльністю Міністерства народної освіти – МЕН (1923–1982 рр.), другий – з університетами (після 1982 р.) [8]. Дійсно, у Туреччині структура системи педагогічної освіти була розроблена відповідно до кроків

національної освіти. Згідно з нормативно-правовими актами, що забезпечують функціонування системи освіти, остання була відрегульована у 1973, 1982 та 1997 рр. Зокрема у 1973 р. рівні усіх програм педагогічної освіти було підвищено до рівня вищої освіти; у 1982 р. відповідальність за підготовку вчителів було покладено на університети, і, нарешті, у 1997 р. було переурегульовано структуру та програми педагогічної освіти [9, с. 50]. Так, починаючи з 1970-х рр. ХХ ст. Турецька Республіка досягла багатьох успіхів у підвищенні якості освіти, наприклад, наданням відповідальності за педагогічну освіту університетам та запровадженням обов'язкової восьмирічної освіти. Як підкреслюється у дослідженні Гувена (Guven, 2008), «у 1980-х та 1990-х рр. на освітню політику у світі впливали дві тенденції. *Перша* – поява нового набору економічних умов, пов'язаних зі значним зростанням глобальної конкуренції, з якою стикалися раніше відносно добре захищені національні економіки... В освіті зміни, спричинені глобалізацією, проявлялися за допомогою різних каналів та механізмів, таких, як реформи структур, режими фінансування, адміністрування та навчальний план. Це був неоліберальний рух економічної політики в декількох країнах, який спричинив скорочення «державних витрат та максимізацію економічних вигод від витрат на освіту за рахунок підвищення її ефективності й спрямування її цілей на економічні, а не соціальні чи культурні цілі».

*Друга тенденція* – це низка фундаментальних освітніх реформ; які зазвичай були частиною зміни структури та змісту педагогічної освіти. Жорсткість і контроль за політикою реформування педагогічної освіти, що входить в гегемонічну ідеологію глобалізації, також може бути способом створити ілюзію організації та визначеності у світі, який стає все більш невизначеним, коли межі відкриваються і зникають (Guven, 2008). У результаті цих кроків, як і в більшості країн, ефективні та успішні вчителі в турецьких школах стали важливим питанням, оскільки вони – це ті, котрі застосовують освітню політику, впливають на неї за результатами її використання та відповідають за виховання продуктивних людей для суспільства. Отже, необхідність удосконалення підготовки / навчання вчителів є актуальною проблемою. Вчителі, які мають високу кваліфікацію, повинні бути добре підготовлені, особливо для покращення якості освіти, що стикається з глобальними викликами. Для цього потрібна реформа педагогічної освіти, яка приводить у відповідність підготовку вчителів до потреб інформаційного суспільства, що розвивається, і все більш взаємозалежного світу у ХХІ ст. [7, с. 79].

Водночас реформа вищої освіти 1981 р. стала важливим кроком уряду Туреччини у справі освіти і підготовки національних кадрів. Головним підсумком цієї реформи стали поява таких централізованих установ зі своїми чітко окресленими функціями, якими стали Рада з вищої освіти (РВО), центр відбору і розміщення студентів, міжуніверситетська рада, рада ректорів та ін. [2, с. 45]. Дискусії про курикулум програм педагогічної освіти стали більш помітними саме після змін у 1980-х рр. ХХ ст., більшість з яких ґрунтувалися на навчальних програмах для вчителів західних країн, і багато з них мали в своєму арсеналі підручники, що були перекладами із західних аналогів. З цією метою Турецька рада вищої освіти (Yüksek Öğretim Kurulu, YOK) доклала зусиль для реформування програм педагогічної освіти, що дозволило увійти до процесу отримання знань за універсальними стандартами та підготовки творчих вчителів, необхідних для інформаційних суспільств. Цей прогрес змусив університети перебудовувати програми різних факультетів, враховуючи принципи «ефективності та

продуктивності». У цьому контексті Туреччина почала впроваджувати нові програми підготовки вчителів, засновані на післядипломній освіті, з метою підготовки кваліфікованих та добре оснащених вчителів [4, с. 21].

Так, у ході процесу реструктуризації постала необхідність вжиття нових заходів з тим, щоб Факультети Освіти змогли досягти своїх попередньо поставлених цілей та сталого прогресу. З цією метою було створено Національний комітет з підготовки вчителів (National Committee of Teacher Training, NCTT) для нагляду, оцінки та розробки програм підготовки вчителів для Факультетів освіти. Цей комітет проаналізував ці програми та визначив їх потреби й очікування. NCTT виконує функції консультативної ради, до складу якої входять представники УОК, Міністерства Національної Освіти (Milli Eğitim Bakanlığı, МЕВ) і Факультетів Освіти та спрямований на підвищення якості педагогічної освіти. Отже, і університети, і школи відіграють значну роль у процесі підготовки вчителів. У співпраці один з одним університети, початкові та середні школи поділяють відповідальність NCTT. На Факультетах освіти функціонує десять відділень, які готують вчителів для початкових, середніх та вищих шкіл, для різних предметних областей та рівнів класу. Тільки випускники, які закінчили чотирирічні недипломні магістерські програми (non-thesis master programs, PGCE) у предметній області навчання вчителів середньої школи (secondary subject area teacher education), окрім програм Факультетів освіти, могли подавати заявку на програми післядипломної педагогічної освіти. Ці програми реалізуються на магістерських курсах підготовки вчителів-предметників для середньої школи (secondary school subject teacher M.A courses) через 42 тижні після завершення бакалаврату.

У *перший рік* студенти обирають п'ять обов'язкових предметів: «Вступ до педагогічної професії»; «Зростання та навчання»; «Планування та оцінювання в освіті»; «Спеціальні методи навчання – I» та «Шкільний досвід – I». Предмети цього курсу складаються з 12-год. теоретичних та 8 год. практичних занять, загалом 20 год. на тиждень протягом 14-тижневого періоду. За цей термін проведеться 168 теоретичних та 112 годинних практичних занять, що становить 280 год. Предмет «Шкільний досвід – I» викладається 4 год. на тиждень у школах педагогічної практики, що становить 56 год. протягом курсу. *Другий рік навчання* також складається з п'яти предметів, один з яких є вибіркоким: «Технології навчання та розробка матеріалів»; Управління класом; Спеціальні методи навчання II та «Вибірковий предмет – I». Цей термін охоплює 14 тижнів, упродовж якого студенти мають 10 год. теоретичних та 10 год. практичних занять на тиждень. Усього вони відвідують 140 год. теоретичних та практичних занять, що загалом складає 280 год. Предмет «Шкільний досвід - II» викладається 4 год. на тиждень у школах педагогічної практики, загалом до закінчення курсу – 56 год. *На третьому курсі* виділяють чотири предмети, один з яких є вибіркоким: «Аналіз підручника з області дослідження»; «Супровід»; «Педагогічна практика» та «Вибірковий предмет – II». Предмети цього періоду надаються у вигляді 10 год. теоретичних занять та 8 год. практичних уроків на тиждень. Тривалість навчання охоплює 140 год. теоретичних та 112 год. практичних занять, що загалом становить 252 год. протягом терміну. Педагогічна практика загалом становить 84 год., зокрема 6 год. на тиждень у школах педагогічної практики. У системі педагогічної освіти майбутні вчителі отримують знання та вміння, беручи участь в експериментальному викладанні у класі, що складається з 196 год. шкільної практики в переддипломних (undergraduate) та дипломних (graduate) програмах.

Після цієї інтенсивної освіти кандидати призначаються на посаду для викладання власних предметів, за умови складання іспиту з метою перевірки предметних та педагогічних знань, на вимогу МЕН [4, с. 23]. Тоді як усі відділення педагогічної освіти (дошкільного, початкового та середнього рівнів освіти), крім професійно-технічної освіти, були об'єднані під реструктуровані відділення Факультету освіти, тривалість навчання вчителів середньої школи для випускників галузей науки, математики та соціальних наук була збільшена до дипломного рівня шляхом додавання 1,5 років до 3,5. Тривалість навчання на програмах педагогічної освіти для випускників факультету науки і літератури склала 1,5 роки [5, с. 9].

Таким чином, у контексті зазначених реформ було виявлено наступні особливості програм педагогічної освіти: а) у всіх програмах навчання вчителів кандидати вивчають однакові курси педагогічної професії, співвідношення яких щодо навчальних програм становить 30%; б) збільшення співвідношення прикладних курсів та шкільного досвіду; в) збільшено значення та тривалість Методології у Галузі спеціалізації; г) кандидатам, які вивчають галузеву освіту, була надана можливість другорядної програми; д) важливого значення в навчальних програмах набула педагогічна практика, а для забезпечення ефективної викладацької практики співпраця між педагогами та школою визначалася певними правилами; е) підвищення рівня освіти вчителів середніх шкіл до ступеня магістра [9, с. 52].

З метою удосконалення системи професійної підготовки вчителів турецькі науковці А. Айдин та Г. Баскан пропонують: запровадити нову єдину загальнонаціональну модель підготовки учителів, в якій кількість обов'язкових курсів має бути скорочена, а кількість елективних курсів збільшена; зменшити кількість кредитів на вивчення теоретичних курсів і збільшити на вивчення практико-орієнтованих курсів; уникати дублювання у підготовці вчителів шляхом включення до складу педагогічних факультетів програм бакалаврату в галузі математики, фізики, хімії, літератури, які наразі пропонують факультети мистецтв і наук; здійснювати гнучку і різноспрямовану політику щодо підготовки майбутніх учителів на основі міжнародних тенденцій і мінливих вимог суспільства шляхом надання місцевим організаціям і університетам можливості висловлювати свою думку в ході прийняття рішень [1, с. 176]. Водночас аналіз Стратегії вищої педагогічної освіти Туреччини (2007 р.), дозволив С. Сапожникову [3, с. 58] виявити такі тенденції: динамічні зміни у змісті і структурі навчання, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція до світового простору вищої освіти, полікультурність та конвергенція.

Отже, з'ясовано, що у ході процесу реструктуризації системи професійної підготовки турецьких учителів спостерігалася тенденція до зростання рівня якості педагогічної освіти шляхом об'єднання усіх відділень педагогічної освіти у Факультет освіти; надання відповідальності за педагогічну освіту університетам; запровадження обов'язкової восьмирічної освіти; посилення співпраці між університетами, школами та Національним комітетом з підготовки вчителів; збільшення тривалості навчання на програмах педагогічної освіти конкретних предметних областей; стандартизація програм педагогічної освіти тощо. У подібній ситуації пошуку балансу та оптимальної відповідності між потребами та викликами сучасного суспільства знань перебуває сучасна педагогічна освіта в Україні, тому педагогічний досвід Туреччини може стати перспективним для

окреслення можливостей адаптації позитивних ідей у процесі реформування вітчизняної системи професійної підготовки вчителів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Осадчий, В. (2014). Сучасні особливості професійної підготовки вчителів у країнах Сходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2: 169–180.
2. Сапожников, С.В. (2011). Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1 (1): 41–45.
3. Сапожников, С.В. (2016). Аналіз концептуальних засад вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (12): 52–60.
4. Deniz, Sabahattin and Sahin, Nurettin. (2006). The Restructuring Process of Teacher Training System in Turkey: A Model of Teacher Training Based on Post-Graduate Education (PGCE). *Journal of Social Sciences*, 2 (1): 21–26.
5. Duman, Tayyip, Karagöz, Savaş. (2016). An Evaluation Of Turkish Teacher Education System Compared To Other Models In Different Countries. *International Journal of Educational Research Review*, 1 (1): 1–13.
6. Owings, William A., Kaplan, Leslie S., Pirim, Zafer. (2012). Education as an Investment in Turkey's Human Capital: A Work in Progress. *Eurasian Journal of Business and Economics*, 5 (10): 45–70.
7. Tarman, Bulent. (2010). Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(17): 78–96.
8. *Turkey: Teachers and Education Staff*. (2019). Eurydice. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99_en).
9. Yüksel, İsmail. (2012). The Current Developments in Teacher Education in Turkey on the Threshold of European Union. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (8): 49–56 [Special Issue – April 2012].

УДК 17.035.3:37(592.3)

*М.В. Сотська, м. Київ*

#### ЕТОС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ В РЕСПУБЛІЦІ СІНГАПУР

У сучасному глобалізованому суспільстві зростають вимоги до вчителя, його педагогічної кваліфікації, загальної культури, ціннісних орієнтацій. У цьому контексті заслуговує на увагу досвід Сінгапуру, де професія вчителя є однією з найпрестижніших і популярних, яка відіграють ключову роль у формування нового покоління, з інноваційним світоглядом, конкурентноспроможного на світовому ринку праці. Міністерство освіти Сінгапуру в своїй політиці опирається на ідею, що якість викладання безпосередньо залежить від кваліфікації вчителів, тому перспективніше вкладатися в систему професійної підготовки вчителів, ніж вирішувати проблему якості навчання у межах безпосередньо освітнього процесу [2]. Це вимагає від вчителів дотримання норм педагогічної культури, стандартів професії з урахуванням ціннісних орієнтацій та морально-етичних принципів, на що спрямовує етос педагогічної професії.

Термін «етос» (від грецьк. – характер, звичай, стиль життя) тлумачиться з позиції філософської думки як сукупність правил і норми, що діють у певному