

УДК 378:37.011.3-051:[378.4:(560)]
DOI: 10.31652/2412-1142-2020-56-150-161

Постригач Надія Олегівна

кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м.Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-5433-2938
e-mail: unadya1@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ТУРЕЧЧИНИ

Анотація. У статті розглядається організація професійної підготовки вчителів у Туреччині. Вивчено, що підготовка вчителів спеціальної освіти може здійснюватися на рівнях бакалаврату, магістратури або докторантури. Проаналізовано, що навчання за програмами початкової підготовки вчителів для дошкільної, початкової та середньої освіти в Туреччині здійснюються педагогічними факультетами університетів.

З'ясовано, що модернізація системи підготовки вчителів у Туреччині і в Україні відбувається під впливом сучасних економічних, інформаційних, соціальних тенденцій щодо формування аксіологічних засад життєдіяльності суспільства, здійснюється на зламі різних соціологічних підходів до визначення її функцій.

Доведено необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки сучасного вчителя відповідно до світових стандартів. Здійснений аналіз конструктивних ідей педагогічного досвіду організації професійної підготовки турецьких учителів дав змогу окреслити науково-практичні рекомендації щодо удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору, а саме: забезпечення можливостей місцевим організаціям та університетам брати участь у прийнятті рішень при формуванні освітньої політики; підтримка університетів, особливо педагогічних факультетів щодо підготовки персоналу підвищення кваліфікації - адміністраторів, тренерів та спеціалістів; посилення співпраці між Міністерством національної освіти, школами та університетами; запровадження процедури відбору майбутніх вчителів за допомогою проходження загальнонаціонального іспиту; ширше використання освітніх технологій у підготовці вчителів спеціальної освіти; збільшення каналів підвищення кваліфікації вчителів за допомогою дистанційної освіти; реструктуризація програм підготовки, спрямована на впровадження орієнтованої на студентів системи освіти відповідно до потреб громади та вимог сучасної цивілізації; сертифікація програм підготовки з педагогічного становлення; посилення практичної спрямованості професійної підготовки тощо.

Ключові слова: вчитель, організація, професійна підготовка, університет, Туреччина.

1. ВСТУП

Зміни у парадигмі вищої освіти викликали потребу вищої педагогічної школи кардинально змінити підготовку вчителя, врахувавши, по-перше, зміну споживача продукції – вчителя нової формації; формування його освітньої траєкторії впродовж усього життя; універсалізацію освіти; зміни освітніх установ (дошкільних і позашкільних закладів, сільських чи міських шкіл, ПТУ, ВНЗ тощо); характер цих змін – реформування, модернізацію, інновації аж до персоналізації освіти; підвищення конкурентноспроможності на ринку послуг освітніх закладів, їх рейтинг, можливість впливати на освітню політику. По-друге, працювати над тим, щоб випускники вищого педагогічного навчального закладу забезпечували якість освіти, продуктивну працю й були готовими до змін у майбутньому. По-третє, вибудувати дійову модель майбутнього фахівця з урахуванням змін на ринку праці та у сферах виробництва і послуг [6, с. 39-40].

Постановка проблеми. Інтегрування національної системи освіти в європейський і

світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогічного персоналу на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду, про що наголошується у сучасних програмних документах України, зокрема Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), стратегії «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.).

Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів, відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах [1, с. 4–5].

Важливим для сучасних педагогічних досліджень у цьому контексті можна вважати досвід Республіки Туреччина, яка в умовах динамічного суспільно-політичного розвитку приділяє багато уваги створенню незалежної та гнучкої системи підготовки вчителя. Компаративні педагогічні розвідки мають виявити проблеми та зміни, що відбуваються в педагогічній освіті Туреччини на тлі загальноосвітніх тенденцій. Порівняльний аналіз шляхів інтеграції вітчизняної вищої школи в Європейський освітній простір у межах системного підходу до вивчення особливостей педагогічної освіти країн учасниць Болонського процесу та реалізації державницького підходу до становлення вищої педагогічної освіти в Туреччині становить як науковий, так і прикладний інтерес [2, с. 3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичним основам розвитку системи освіти Республіки Туреччина присвячені дослідження І. Доромаджі, Х. Ез, К. Цейткович та ін., в яких розглядаються проблеми освітніх трансформацій, що пов'язані з необхідністю приведення системи педагогічної освіти країни у відповідність з динамічними вимогами суспільства, положеннями Болонської конвенції, що відображають інтеграційні процеси в Європі та світовому освітньому просторі. У наукових дослідженнях зарубіжних та українських учених розкриваються окремі аспекти системи освіти Туреччини (С. Усманова, А. Джуринський, А. Газізова та ін.) [2, с. 4].

Упродовж останніх років серед наукових досліджень особливостей турецької освіти слід також згадати праці Л. Гур'є, Т. Десятова, М. Саймолеза, К. Салімової, С. Сапожнікова та ін. Зокрема, у своїх дослідженнях К. Салімова розглядає становлення світської школи в Туреччині. Проблематикою підготовки педагогічних кадрів, становлення й розвитку системи довузівської освіти займається С. Сапожніков. М. Саймолез показує генезис загальної та професійної освіти як підсистеми цілісної турецької національної системи освіти. Ґрунтовне дослідження системи професійно-технічної освіти здійснив Т. Десятов у монографії «Система професійно-технічної освіти Туреччини» [3, с. 60].

Мета статті. Метою статті є аналіз особливостей організації професійної підготовки вчителів в університетах Туреччини. **Завдання дослідження:** визначити конструктивні ідеї турецького досвіду організації професійної підготовки учителів для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Система управління вищою освітою країни є централізованою. Управління освітою здійснюється Міністерством національної освіти, до складу якого входять центральне представництво (міністерський офіс, Рада з освіти та дисципліни, головні службові відділи, консультативні та контрольні відділи, допоміжні підрозділи та інституції, утворені при

сприянні міністра, зокрема Центр професійних і технічних освітніх досліджень та розвитку, а також Рада з координації проєктів), провінційне представництво (діє у 81 провінції та 922 районах), зарубіжне представництво (39 представництв у зарубіжних країнах), інституції-філії (Адміністративна колегія, Національна освітня академія тощо). До головних обов'язків Міністерства національної освіти належать планування, моніторинг, контроль усіх освітніх послуг в закладах різних рівнів; відкриття закладів формальної та неформальної освіти (за винятком закладів вищої освіти); організація навчання громадян країни за кордоном; розробка і утвердження навчальних програм; координація роботи офіційних, приватних та громадських організацій; удосконалення матеріально-технічної бази освітніх закладів[5, с. 43].

Особливість системи вищої педагогічної освіти Туреччини полягає в тому, що педагогічну освіту можна здобути майже у всіх університетах на факультетах освіти (Eğitim Fakültesi), педагогічних факультетах. До структури університетів академічного типу входять не тільки факультети, а й науково-дослідні центри, технологічні та педагогічні інститути, професійно-технічні школи, коледжі, художні, музичні та театральні школи. У складі університетів існують підрозділи для підготовки спеціалістів з ученими ступенями в галузі педагогіки, а також форми підвищення педагогічної кваліфікації для учителів середніх шкіл. Структура та функції педагогічного процесу ВНЗ Туреччини істотно не вирізняються від інших європейських країн, але при цьому мають свої особливості. Зокрема, в Державному стандарті вищої педагогічної освіти закріплено чотири рівні вищої освіти: – перший рівень називається неповною вищою педагогічною освітою; її здобуває студент, який провчився у ВНЗ не менше двох років, успішно пройшов проміжну атестацію. Для цього рівня освіти не створюються окремі освітні програми. Фактично він існує як незавершене проходження будь-якої освітньої програми більш високого рівня. 78 – другий рівень «бакалавр» з відповідною йому освітньою програмою передбачає визначений термін навчання, не менше чотирьох років навчання.

Ступінь бакалавра присуджується після успішного завершення чотирирічного навчання в університеті. – третій рівень вищої педагогічної освіти забезпечується освітніми програми підготовки фахівців із кваліфікацією «магістр», яку можна засвоїти після освітньої програми бакалавра та не менше, ніж дворічної спеціалізованої підготовки, включаючи практику – науково-дослідну, науково-педагогічну діяльність випускника.

Програми магістратури з написанням дисертації складають два роки, без написання дисертації – один рік. – четвертий рівень передбачає два-три роки навчання в докторантурі, протягом яких докторант проводить дослідження, захищає докторську дисертацію й отримує вчене звання доктора філософії (доктор педагогіки). Якщо докторант проводить дослідження, захищає докторську дисертацію, то він отримує вчене звання доктора філософії (доктора педагогіки)[4, с. 77–78].

У підготовці вчителів Туреччина має значну історію та досвід. Однак через недоліки координації та співпраці між залученими установами та відсутністю планування, що спостерігається в державному управлінні в цілому у Туреччині, не вдалося знайти постійного і радикального вирішення проблеми. Зокрема, можливості надання стипендій Міністерством національної освіти для студентів, які обрали програми підготовки вчителів для навчання та були прийняті до програм, зумовили збільшення попиту на ці програми. Проте справжньою причиною збільшення цього попиту є серйозні економічні негаразди та проблеми безробіття в країні. Це пояснюється тим, що, крім педагогічних посад, за останні роки шанс на працевлаштування на державній службі значно зменшився. Отже, цей підвищений попит на програми підготовки вчителів вимагає тимчасових і щоденних рішень, але не дозволяє знаходити постійні рішення, які залежать від наукових пошуків. Тому кількість факультетів та квоти студентів швидко збільшуються. В даний час в 77 університетах по всій країні функціонує 64 педагогічних факультети. На цих факультетах на одного викладача припадає 50 студентів. Набагато легше буде зрозуміти, наскільки високий цей коефіцієнт, якщо

врахувати той факт, що на одного викладача на фармацевтичних факультетах припадає 7, а на економічних факультетах – 8 студентів.

З іншого боку, місцеві організації та університети не можуть нічого сказати про програми підготовки вчителів, оскільки в Туреччині існує централістичне та ієрархічне розуміння державного управління. Крім того, відбір майбутніх вчителів за допомогою проходження загальнонаціонального іспиту для відбору студентів (Student Selection Exam, SSE) не відповідає характеру професійної освіти. Згідно із статистичними даними про освіту, педагогічні факультети власноруч ведуть записи щодо збільшення кількості студентів. Однак кількість викладачів, які володіють необхідними професійними знаннями та педагогічною майстерністю, є досить обмеженою. Тому незаплановане збільшення кількості студентів знижує якість освіти. Нова домовленість Ради з питань вищої освіти про структуру програм підготовки вчителів не дозволяє випускникам педагогічних факультетів подавати заявки на навчання за програмами підготовки вчителів середньої освіти. Згідно із домовленістю, недослідницькі магістерські програми для галузевої підготовки вчителів спеціальної освіти (Non-thesis graduate programs for secondary education branch teacher training) можуть вивчати випускники факультетів мистецтв та наук, інженерії. Ця ситуація зменшила функцію та значення педагогічних факультетів. Тому питання про те, наскільки курси, запроваджені новим механізмом, корисні для ефективною та плідною підготовки вчителів, є відкритим для обговорення. У цьому відношенні важко стверджувати, що зміст курсу відповідає сучасним та науковим удосконаленням та оновленням. Турецькі учені пропонують наступний вихід із цієї ситуації:

1. Слід переглянути нову модель підготовки вчителів єдиного типу, яка впроваджується в якості загальнонаціональної у Туреччині. У цьому процесі місцеві, національні та міжнародні очікування повинні відобразитись у програмах. Для цього на педагогічних факультетах слід зменшити кількість обов'язкових курсів, а факультативних – збільшити; ці обов'язки слід покласти на ректорів університетів.

2. Через свою природу як покликання, підготовка вчителів повинна наголошувати на практиці. Отже, термін і кількість залікових кредитів теоретичних курсів слід зменшити, а практичних курсів – збільшити. З цією метою певний обсяг деяких теоретично орієнтованих курсів, таких як «Розвиток та навчання», «Управління класом» та «Вступ до педагогічної професії», повинен бути представлений практично орієнтованим чином.

3. Недослідницькі магістерські програми для галузевої підготовки вчителів спеціальної освіти повинні приймати випускників педагогічних факультетів, і, отже, системи підготовки вчителів початкової та середньої освіти повинні бути переглянуті та реконструйовані з урахуванням їх взаємодії. З цією метою факультети мистецтв та наук, які пропонують програми бакалаврату з математики, фізики, хімії, літератури тощо, повинні бути включені до складу педагогічних факультетів. Таким чином, буде досягнуто більш раціональне використання фізичних та людських ресурсів, а також уникнення зайвих дублювань у підготовці вчителів.

4. У галузі підготовки вчителів, як і у всіх галузях освіти, гнучка та різноспрямована політика повинна реалізовуватися на основі міжнародної гіпотези мінливих вимог. Для цього місцевим організаціям та університетам слід надати можливість брати участь у прийнятті рішень [7, с. 196–197].

Примітно, що Туреччина та Німеччина дотримуються паралельної моделі освіти, і вони подібні в цьому відношенні. Зокрема, турецькими науковцями з'ясовано, що «паралельна» модель початкової підготовки вчителів включає курс, який поєднує загальну та теоретичну й практичну підготовку з самого початку, і ця особливість стає нормою в Європі. Слід підкреслити, що у випадку паралельних моделей підготовки студенти вирішують стати вчителями на дуже ранній стадії. Таким чином, їхня підготовка зводиться до зобов'язання, яке триває значно довший період.

Вимоги до вступу. У Туреччині студенти повинні закінчити середню школу та скласти централізований іспит (Вступний іспит до університету – Іспит для відбору студентів / Oğrenci Seçme Sınavı – OSS), який проводить Турецька рада з питань вищої освіти (Yüksek Öğretim Kurulu, YÖK).

Методи навчання. У Туреччині вчителі приймають рішення щодо методів навчання та освітніх матеріалів, методів для іспитів, домашніх завдань та проектів, а також оцінювання освіти. Для курсів із достатньою кількістю вчителів для формування філій галузеві вчителі можуть приймати колективні резолюції [9, с. 1976–1977].

Шкільна практика. Існує схожість у практичному аспекті освітнього процесу між Туреччиною та Францією, оскільки в обох країнах студенти – майбутні вчителі спочатку відвідують заняття та спостерігають за досвідченим учителем. Після відвідування занять у якості спостерігачів протягом певного періоду, студенти – практиканти можуть викладати на заняттях під керівництвом класного вчителя або викладача університету.

Оцінювання. У Туреччині студентів оцінюють згідно з правилами їх власного університетського оцінювання та умов оцінювання. Їх оцінюють викладачі курсу. Кандидати-вчителі, які успішно відвідують чотирирічну програму початкової підготовки вчителів, отримують Диплом вчителя початкової школи. Після закінчення навчання студенти повинні скласти Іспит для відбору та працевлаштування кандидатів на професійні посади в громадських організаціях (the Examination for the Selection and Placement of Candidates for Professional Posts in Public Organizations – KPSS) та отримати певну оцінку для призначення. Ті кандидати, кого призначено на посаду, повинні відпрацювати рік і пройти повторне оцінювання, перш ніж їх називатимуть професійним учителем. У Німеччині, Франції та Туреччині призначення на посаду проводиться за результатами іспитів. У Туреччині зміст курсів подається під окремими назвами та детально. Якщо врахувати години та різновиди курсів, програма в Туреччині видається більш детальною у порівнянні з іншими країнами [9, с. 1977-1978].

Зокрема, у Туреччині вона спрямована на впровадження орієнтованої на студентів системи освіти та реструктуризацію системи освіти відповідно до потреб громади та вимог сучасної цивілізації (підвищення респектабельності професії вчителя, узагальнення інформації про освіту упродовж усього життя; консолідація професійної та технічної освіти, консолідація дослідницького аспекту університетів тощо). Середньострокова програма – SPO (2006 – 2008рр.) передбачає підвищення якості освіти і, таким чином, посилення зв'язку між освітою та зайнятістю, щоб забезпечити висококонкурентну економіку та сталий розвиток. Відповідно до програми освіта індивідів інформаційного суспільства розглядається як основна ціль освітньої політики і передбачає наступні цілі: стандартизація дошкільної освіти, розробка нових навчальних програм для початкової та середньої освіти, проведення реструктурування в середній освіті, яке дозволяє вертикальний та горизонтальний переходи з гнучкою структурою, що базується на різноманітності навчальних програм, збільшенні адміністративної, фінансової та наукової автономії ЗВО та здійсненні конкурентної реструктуризації, забезпеченні вищої ставки внесків студентів для фінансування вищої освіти та вищого внеску приватного сектору для всіх рівнів освіти.

Реструктуризація підготовки вчителя. Завдяки дослідженню, започаткованому в 1996 році Адміністрацією Турецької ради з питань вищої освіти, пов'язаному з функцією підготовки вчителів на педагогічних факультетах університетів і яке виконувалося у співпраці з Міністерством національної освіти, у 1998 -1999 навчальному році було розроблено та впроваджено інноваційний механізм (<http://yok.gov.tr/garog>). Зокрема, в 2006 році було внесено деякі зміни до початкової програми підготовки вчителів. Такі курси, як філософія, соціологія, статистика, спеціальна освіта та дошкільна освіта, були включені до нової навчальної програми. Туреччина продовжує впроваджувати інновації у свою систему освіти. Хоча в деяких сферах існують певні відмінності, можна стверджувати, що між системами освіти

досліджуваних країн ЄС та системою освіти Туреччини не спостерігається великих розбіжностей[9, с. 1979].

Переддипломна педагогічна освіта та навчання шкільних вчителів. Навчання за програмами початкової підготовки вчителів для дошкільної, початкової та середньої освіти в Туреччині здійснюються університетами. Сьогодні основним джерелом підготовки вчителів є педагогічні факультети. Усі програми підготовки вчителів тривають чотири роки. Крім того, програми підготовки з педагогічного становлення (PedagogicFormationTrainingPrograms) є доступними для випускників програм, що пропонують диверсифікацію джерел для педагогічної професії. Педагогічні факультети, пов'язані з державними чи фундаційними університетами, мають однакову структуру та програми й певну гнучкість у виборі курсів (25 %). Основним координатором структури та програм педагогічної освіти є Турецька рада з питань вищої освіти (YÖK). У цьому процесі важливою є співпраця Міністерства національної освіти (Milli Eğitim Bakanlığı–MEB) з педагогічними факультетами. У процесі реструктуризації, проведеної в 2018 навчальному році, до усіх програм підготовки вчителів (включаючи музику, фізвиховання, живопис та іноземні мови) додано курс «спеціальної освіти».

Зазначимо, що Міністерство національної освіти повністю відповідало за підготовку вчителів до 1982 року, тоді як університети мали значні ресурси. Насамперед факультет природничих наук та літератури в Стамбульському університеті, а також факультет мови, історії та географії Університету Анкари та природничий факультет підготували кількість учителів у галузі турецької мови та літератури, математики, природознавства, історії, географії та іноземних мов для середніх та еквівалентних шкіл. Зокрема, вчителів готували за програмою педагогічного становлення «Pedagojik Formasyon», навчання за якою проводили відділи освіти деяких університетів з середини 70-х рр. XX ст. Іншими словами, студенти певних факультетів (природничих наук, літератури та ін.) одночасно відвідували їхні бакалаврські програми та паралельно з ними проходили курси педагогічної майстерності. Сучасна педагогічна освіта у Туреччині повністю управляється Турецькою радою з питань вищої освіти та здійснюється на університетських педагогічних факультетах. Крім того, деякі випускники університетів, визначені Міністерством вищої освіти, призначаються на посаду у випадку отримання ними свідоцтва з педагогічного становлення (Pedagojik Formasyon).

Сертифікаційна програма підготовки з педагогічного становлення. Рішенням виконавчого комітету Ради з питань вищої освіти від 18.11.2015 р. було зазначено, що відповідна програма може пропонуватися у ЗВО, де функціонують педагогічні факультети, і що програма може бути відкрита у випадку, якщо буде встановлено положення, яке визначає правила та принципи програми до початку 2015-2016 навчального року. Студенти, які подали заявку на цю програму, повинні бути оцінені з урахуванням заздалегідь встановлених критеріїв (оцінка навчальних досягнень, вступна оцінка до університету тощо) та відповідно розміщені на навчання за програмою.

На засіданні Турецької ради з питань вищої освіти від 9.02.2012 р. було зроблено висновок про те, що програми педагогічної освіти, які є відкритими або дистанційно орієнтованими, не прийматимуть студентів до 2012-2013 навчального року, отже, програми Факультету відкритої освіти Університету Анadolу, такі як програми освіти для раннього дитинства (Early Childhood Education) та підготовки вчителів англійської мови приймали студентів. Більше того, нічні програми усіх програм педагогічної освіти були закриті, за винятком програм освіти для раннього дитинства, консультування та психологічного порадиництва, спеціальної освіти, релігійної культури та етики. Однак лише програми підготовки вчителів спеціальної освіти та навчання арабської мови приймали студентів на нічні програми. Крім того, у постанові, виданій Радою 22.05.2015 р. зазначено, що програми підготовки для вчителів з розумовими вадами та порушеннями слуху ізорубули розміщені у межах програм спеціальної освіти.

Зокрема, рішенням виконавчого комітету Турецької ради з питань вищої освіти від 30.12.2015 р. програми педагогічної освіти «Підготовка вчителів з розумовими вадами», «Підготовка вчителів з порушеннями слуху», «Підготовка вчителів з вадами зору» та «Педагогічна освіта для обдарованих студентів» були зібрані у програми підготовки вчителів спеціальної освіти. Рада вищої освіти своїм рішенням від 6 квітня 2016 року прийняла нові навчальні плани програм та направила їх до відповідних університетів. Крім того, з урахуванням існуючих відділів та основних філій педагогічних факультетів / наук освіти, 15.06.2016 р. було реструктуризовано основні філії цих факультетів. У контексті реструктуризації навчальних програм, навчання, що здійснювалося з 2016 року, було завершено за участю викладачів Міністерства національної освіти. Це рішення було затверджено Генеральною Асамблеєю вищої освіти від 12.04.2018 р. У 2020 році Міністерство національної освіти скасувало Сертифікаційну програму підготовки з педагогічного становлення (PedagogicFormationTrainingCertificateProgram) [11].

Програми підготовки вчителів спеціальної освіти. У Туреччині, як у всьому світі, підготовка вчителів спеціальної освіти може здійснюватися на рівнях бакалаврату, магістратури або докторантури. Підготовка вчителів спеціальної освіти розпочалась у 1952 році в Інституті освіти Газі як дворічна бакалаврська програма. У подальші роки потреби у спеціальній освіті задовольнялися короткостроковими сертифікаційними програмами (Ataman, 2004). На додаток до останніх, вчителі трирічних програм були прийняті до однорічної магістратури; однак ця програма зазнала невдачі через те, що кандидати не завершили програму. У контексті цих програм в освітій сфері з особливими потребами стало очевидним, що ці сертифікаційні програми були лише тимчасовими рішеннями; а підготовка кваліфікованих вчителів спеціальної освіти могла бути вирішена лише за допомогою запровадження постійних програм (Konrot, 1991). Оскільки була виявлена потреба у кваліфікованих вчителів цієї галузі, у 1983 році Університет Анатолу розпочав магістерську програму підготовки у сфері спеціальної освіти, спочатку створену як програма підготовки вчителів спеціальної освіти при відділі наук освіти, психологічних служб в освіті. У подальші роки вона стала самостійною програмою. Хоча різні університети мали різноманітні програми спеціальної освіти, реорганізація систем вищої освіти на той час відбувалася шляхом вдосконалення та уніфікації навчальної програми спеціальної освіти. Але зараз підготовку вчителів за спеціальною освітою застосовують педагогічні факультети, відділ спеціальної освіти університетів.

Відділ спеціальної освіти – це чотирирічна програма підготовки вчителів, метою якої є підготовка вчителів спеціальної освіти для навчання учнів з особливими потребами. Програми підготовки вчителів спеціальної освіти активно навчають вчителів для різних видів неповносправних осіб. Програми спеціальної освіти включають відділи для осіб з порушеннями психіки, вадами слуху та зору. Нещодавно створено Програму підготовки вчителів для обдарованих осіб. Програми складаються з 143-144 кредитних годин курсів, пропонує протягом восьми семестрів. До цих програм також включена другорядна програма (minor program). Крім того, студенти програми бакалаврату для освіти осіб з психічними вадами обирають як професійну освіту, так і інтеграційні другорядні програми, починаючи з третього семестру. В обох програмах студентам потрібно набрати дев'ять кредитних годин. З іншого боку, студентам програм для освіти осіб із вадами слуху необхідно обрати викладання природничих дисциплін, математики, соціальних наук або турецької мови як другорядної та пройти курси, пов'язані з цією другорядною програмою, починаючи з другого семестру. Однак програма підготовки вчителів з вадами зору не має засобів другорядної програми (YOK, 1997).

Які у всіх програмах підготовки вчителів, окреслюються змісти курсів та описи курсів, а в програмах спеціальної освіти передбачається достатня кількість курсів підготовки вчителів. На додаток до них, програми мають загальні курси, які допомагають ефективно

використовувати турецьку мову. Окрім решти програм регулярної освіти, програми спеціальної освіти не включають курси шкільного досвіду. Проте широко пропонуються курси педагогічної практики, а викладацькі практики, які проводяться протягом одного семестру в інших програмах, викладаються протягом двох семестрів. Галузеві курси за програмами спеціальної освіти включають спеціальну освіту, зміну ставлення до людей з обмеженими можливостями, введення до освіти дітей з вадами розумового розвитку, освіту для осіб з вадами розумового розвитку, розробку індивідуальних освітніх програм та оцінювання, освітню та поведінкову оцінку, інтеграційні та спеціально-освітні служби підтримки, управління поведінкою, освіту раннього дитинства для дітей з вадами розумового розвитку, навчання та керівництво батьків дітей з розумовими вадами, консультування та навчальні курси з різних дисциплін та курси педагогічної практики [8, с. 42].

Програми підготовки вчителів з питань спеціальної освіти інтенсивно застосовують курси та практикум. Курси практичних занять у сьомому семестрі включають «Викладацький досвід I (досвід галузевої роботи (TeachingExperienceI (FieldBaseExperiences)))», «Підготовку та впровадження інструментів оцінювання для студентів» та «Розробку матеріалів вимірювання для визначення рівня результативності», а у восьмому семестрі курси включають «Досвід викладання практикуму II (досвід галузевої роботи (PracticumTeachingExperienceII (FieldBaseExperiences))), «Розробку планів уроків для осіб з вадами психічного розвитку» та «Розробку навчальних матеріалів для розумово відсталих осіб». Ці три курси плануються для того, щоб поєднати один одного протягом двох семестрів координаторами практикуму. За виступами практикумів старших студентів спостерігають і оцінюють викладачі практикуму, класні вчителі та координатори практикуму в школах. Залежно від програми курсу, студенти практикуму розміщуються викладачами у відповідні класи в школах практикуму на першому тижні їх практикуму. Класні вчителі здійснюють керівництво студентами практикуму під час підготовки програми та виконують обов'язки, визначені викладачами, а також сприяють належному середовищу в класі та школі. У програмі підготовки вчителів для навчання дітей з розумовою відсталістю студенти практикуму беруть участь у різних закладах на сьомому та восьмому семестрах для роботи з різними рівнями відсталості. Коли студенти успішно проходять курси, а також курси практикуму, вони отримують диплом учителя для навчання учнів із затримкою психічного розвитку, вадами слуху та зору відповідно до своїх програм у програмах спеціальної освіти. Кандидатина посаду вчителя можуть працювати в державних школах спеціальної освіти, а також у приватних центрах спеціальної освіти та реабілітації як вчителі спеціальної освіти. Вчителі, які закінчують програми підготовки вчителів, також можуть відвідувати магістерські програми. В інститутах наук освіти на суміжних університетах існують магістерські програми як для магістрів, так і для докторів наук. Усього налічується 10 університетів, що пропонують програми бакалаврату для студентів спеціальної освіти. Окрім того, університети Анатолу, Газі та Анкари надають ступінь магістра та доктора наук, а університети Абанта Іззета Байсала та Стамбула – лише магістерські ступеневі програми [8, с. 43-44].

Використання освітніх технологій у спеціальній освіті. Окрім вищезазначених магістерських програм, існує онлайн-магістерська програма спеціально для осіб, які не мають свідоцтва вчителя спеціальної освіти, яка називається «Програма підготовки вчителів для навчання дітей з вадами розвитку» в Університеті Анатолу. Ця програма приймає випускників програм підготовки вчителів, програм розвитку дитини та освітніх програм, програм психології, програм соціальних служб, а також програм супроводу психологічного консультування. Магістерська програма складається з трьох семестрів для осіб, які закінчили відділи спеціальної освіти та програм підготовки вчителів для дітей з розумовою відсталістю. Особи, які не закінчили згадані програми, повинні пройти один семестр підготовчих курсів.

Крім того, студенти підготовчих курсів відвідують два курси в Інтернеті (онлайн) та один семестр курсового практикуму в науковому інституті для осіб з обмеженими можливостями

протягом літа. Студенти, які закінчили підготовчі курси, відвідують курси протягом трьох наступних семестрів в Інтернеті. Онлайн-курси проводяться за допомогою програмного забезпечення WebCT. Змісти курсу розробляються програмним забезпеченням Macromedia Breeze [8, с. 44].

У Туреччині підвищенню кваліфікації вчителів і надалі приділяється постійна увага. Починаючи з 1960-х років, це питання було частиною планів розвитку та державних програм. Окрім того, були укладені правові домовленості, проблеми обговорювались чиновниками та місцевими органами влади, відбувалися різні впровадження. Однак потрібно було вирішити багато проблем щодо підвищення кваліфікації вчителів та вжити певних заходів, щоб зробити систему підвищення кваліфікації вчителів більш функціональною, збільшити кількість та якість діяльності та отримати переваги, очікувані від таких заходів Туреччині, а саме:

– Організаційної структури (Beduk, 1997) та постійного персоналу системи підвищення кваліфікації недостатньо для ефективного виконання її функцій. Для вирішення цієї проблеми Відділ підвищення кваліфікації, який відповідає за підвищення кваліфікації вчителів, повинен стати більш практичною організацією зі своїми центральними та місцевими підрозділами. Як центральні, так і місцеві підрозділи організації повинні бути забезпечені необхідним персоналом та обладнанням, а також фінансами. Штат співробітників цих підрозділів повинен бути збільшений та мати компетенції планувати, керувати та впроваджувати програми підвищення кваліфікації за допомогою наукових методів. Слід забезпечити підтримку університетів, особливо педагогічних факультетів, для підготовки персоналу підвищення кваліфікації - адміністраторів, тренерів та спеціалістів. Це, звичайно, вимагає посилення співпраці між Міністерством національної освіти, школами та університетами.

– Був застосований фактор суб'єктивності в якості критерію при відборі вчителів, які будуть відвідувати програми підвищення кваліфікації (Sahin, 1996; Ozer, 2001). Наукові дослідницькі інструменти та методи досліджень не використовуються для оцінки потреб вчителів під час підвищення кваліфікації (Sahin, 1996; Beduk, 1997; Taymazetal, 1997). Для планування та реалізації ефективних програм слід використовувати наукові методи для оцінки потреб у підготовці, відбору слухачів та оцінки програм. Для цього потрібні спеціалісти для роботи в підрозділах підвищення кваліфікації організації.

– У системі освіти відсутні мотиваційні фактори, які б переконували вчителів відвідувати заходи з підвищення кваліфікації (Beduk, 1997; Taymazetal, 1997; Ozer, 2001). Щоб зацікавити вчителів безперервним професійним розвитком та збільшити їхню відвідуваність заходів з підвищення кваліфікації, до системи слід додати деякі мотиваційні елементи. Можливо, вчителі зможуть заробляти певні кредити в програмах підвищення кваліфікації, і це допоможе підвищити кваліфікацію вчителів, вимагаючи певних стандартів для програм. Окрім цього, заходи з підвищення кваліфікації можуть стати частиною робочого графіка вчителя у школі. Іншими словами, вчителі зможуть витрачати певний робочий час на тиждень на підвищення кваліфікації, а не на навчання учнів.

– Адміністратори шкіл та інших освітніх закладів вважають підвищення кваліфікації неважливим і, отже, не приділяють йому належної уваги (Taymazetal, 1997; Buluc, 1998).

Цей факт спричинив значні обмеження для підвищення кваліфікації вчителів. Щоб подолати цю проблему, адміністраторів шкіл слід навчити та переконувати у проведенні підвищення кваліфікації у формі семінарських занять, а також допомогти їм отримати позитивне ставлення до цього. Крім того, вони повинні бути особливо поінформовані про цілі, зміст та здійснення підвищення кваліфікації з центром у школі.

– Рівень задоволення навчальних та соціальних потреб слухачів у місцях, де впроваджуються програми підвищення кваліфікації, є низьким (Sahin, 1996; Ozer, 2001). Тому локації, обрані для підвищення кваліфікації, за винятком інститутів підвищення кваліфікації, повинні бути забезпечені необхідним обладнанням та навчальними матеріалами. З іншого боку, вони повинні підходити для слухачів як дорослих. Проживання та харчування повинні

бути належної якості, а деякі соціальні заходи можуть бути організовані для вчителів під час програм підвищення кваліфікації.

– Досить складно забезпечити безперервне та очне підвищення кваліфікації для усіх вчителів, оскільки в школах існує велика кількість вчителів, а фінансові можливості для підвищення кваліфікації вчителів є недостатніми (Ozer, 1990; Beduk, 1997; Taumazetal, 1997). Тому слід збільшити канали підвищення кваліфікації вчителів. З цією метою, як альтернатива, може бути використаний підхід дистанційної освіти (Ozer, 1990). Різні програми з різним призначенням можуть реалізовуватися через Інтернет, радіо, телебачення та друковані матеріали. Кількість періодичних видань та публікацій можна було б збільшити; більше того, ці матеріали можна було поширити серед усіх вчителів [10, с. 97–98].

Примітно, що модернізація системи підготовки вчителів у Туреччині і в Україні відбувається під впливом сучасних економічних, інформаційних, соціальних тенденцій щодо формування аксіологічних засад життєдіяльності суспільства, здійснюється на зламі різних соціологічних підходів до визначення її функцій. Зазначені процеси в Туреччині ускладнюються відсутністю рівного доступу до освітніх послуг для різних соціальних прошарків населення, шляхи подолання якої відображені в прийнятому у листопаді 1981 року Законі «Про вищу освіту» та Конституції Туреччини 1982 року. З метою забезпечення ефективності виконання визначених завдань здійснено централізацію управління системою вищої освіти. Рада з вищої освіти (YÖK) створена на засадах рівноправного представництва президента, Ради Міністрів, міжуніверситетських комітетів. Обґрунтовано висновок, що на сучасному етапі в Туреччині продовжується активне реформування вищої освіти, провідними напрямками якого визначено: розвиток бакалаврських і магістерських програм; збільшення кількості подвійних магістратур; сприяння мобільності студентів у світовому освітньому просторі; формування чіткої системи кредитів тощо [2, с. 13].

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Здійснений аналіз конструктивних ідей педагогічного досвіду організації професійної підготовки турецьких учителів дав змогу окреслити науково-практичні рекомендації що до удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору, а саме: забезпечення можливостей місцевим організаціям та університетам брати участь у прийнятті рішень при формуванні освітньої політики; підтримка університетів, особливо педагогічних факультетів щодо підготовки персоналу підвищення кваліфікації - адміністраторів, тренерів та спеціалістів; посилення співпраці між Міністерством національної освіти, школами та університетами; запровадження процедури відбору майбутніх вчителів за допомогою проходження загальнонаціонального іспиту; ширше використання освітніх технологій у підготовці вчителів спеціальної освіти; збільшення каналів підвищення кваліфікації вчителів за допомогою дистанційної освіти; реструктуризація програм підготовки, спрямована на впровадження орієнтованої на студентів системи освіти відповідно до потреб громади та вимог сучасної цивілізації; сертифікація програм підготовки з педагогічного становлення; посилення практичної спрямованості професійної підготовки тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К.В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О.]. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
- [2] Кючюк Джаміля Рустам кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття): спец. 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук / Кючюк Джаміля Рустам кизи; Житомирський державний університет імені Івана Франка; Міністерство освіти і науки України. – Житомир, 2017. 22 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83535002.pdf>.

- [3] Ключюк С. Турецький досвід реформування середньої освіти в умовах глобалізації. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер.: Педагогічні науки. 2016. Вип. 2. С. 60-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_2_14.
- [4] Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційноаналітичні матеріали / [Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., Дяченко Л. М., Котун К.В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пилинський Я. М.]; за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Київ: ТОВ «ДКС Центр», 2018. 150 с.
- [5] Сапожников С. В. Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення. Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені 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] Смівоцький А. Нові методи стратегічного мислення. Київ: КМ Академія, 2002. 43 с.
- [7] Aydin A. & Baskan G. A. The Problem of Teacher Training in Turkey. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*. 2005. 19 (2). Pp. 191–197. DOI: 10.1080/13102818.2005.10817215. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13102818.2005.10817215>.
- [8] Cavkaytar A. Teacher training on special education in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. July 2006. Vol. 5. Issue 3. Article 7. Pp. 41-45. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102500.pdf>.
- [9] Kilimci S. Teacher Training in Some EU Countries and Turkey: How similar are they? *Procedia Social and Behavioral Sciences (World Conference on Educational Sciences, 2009)*. 2009. Pp. 1975–1980.
- [10] Ozer B. In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*. 2004. Vol. 30. No. 1. Pp. 89–100. URL: [https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/Documents/bilimsel-calismalar/\(2004\)%20In-service%20training.pdf](https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/Documents/bilimsel-calismalar/(2004)%20In-service%20training.pdf).
- [11] Teachers and education staff. European Commission – Eurydice. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99_en.

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN UNIVERSITIES OF TURKEY

Postryhach Nadiia Olehivna

Candidate of Biological Sciences, senior researcher

senior research assistant of Foreign teacher education and adult education systems department

Institute for Pedagogical and Adult Education named by Ivan Ziazyun of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-5433-2938

e-mail: unadya1@gmail.com

Abstract. The article considers the organization of teacher training in Turkey. It has been studied that the training of special education teachers can be carried out at the bachelor's, master's or doctoral levels. It is analyzed that the training in the programs of initial teacher training for preschool, primary and secondary education in Turkey is carried out by the pedagogical faculties of universities.

It was found that the modernization of the teacher training system in Turkey and Ukraine is influenced by modern economic, informational, social trends in the formation of axiological foundations of society, is carried out at the border of various sociological approaches to defining its functions.

The necessity of search and realization of new approaches to maintenance of qualitatively new level of professional training of the modern teacher according to world standards is proved. The analysis of constructive ideas of pedagogical experience in organizing the training of Turkish teachers allowed to outline scientific and practical recommendations for improving the system of continuing pedagogical education in Ukraine in terms of its adaptation to the requirements of the European educational space, namely: providing opportunities for local organizations and universities to participate in decision-making educational policy; support for universities, especially pedagogical faculties for staff training, advanced training - administrators, coaches and specialists; strengthening cooperation between the Ministry of National Education, schools and universities; introduction of a procedure for selecting future teachers by passing a national exam; extensive use of educational technologies in the training of special education teachers; increasing the channels of teacher training through distance education; restructuring of training programs aimed at introducing a student-centered education system in accordance with the needs of society and the requirements of modern civilization; certification of training programs for pedagogical development; strengthening the practical orientation of professional training.

Key words: teacher, organization, professional training, university, Turkey.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy / [Avsheniuk N. M., Diachenko L. M., Kotun K. V., Marusynets M. M., Ohiienko O. I., Sulyma O. V., Postryhach N. O.]. Kyiv: DKS «Tsentr», 2017. 83 s.
- [2] Kiuchiuk Dzhamilya Rustam kyzy. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky vchyteliv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Respubliky Turechchyna v umovakh intehratsiinykh protsesiv (druha polovyna XX–pochatok XXI stolittia): spets. 13.00.01: avtoref. dys. ... kandydata pedahohichnykh nauk / Kiuchiuk Dzhamilya Rustam kyzy; Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – Zhytomyr, 2017. 22 s. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83535002.pdf>.
- [3] Kiuchiuk S. Turetskyi dosvid reformuvannia serednoi osvity v umovakh hlobalizatsii. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Pedahohichni nauky. 2016. Vyp. 2. S. 60–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_2_14.
- [4] Neperervna pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiinoanalitichni materialy / [Avsheniuk N. M., Hodlevska K. V., Diachenko L. M., Kotun K. V., Marusynets M. M., Ohiienko O. I., Postryhach N. O., Pylynskyi Ya. M.]; za zah. red. N. M. Avsheniuk. Kyiv: TOV «DKS Tsentr», 2018. 150 s.
- [5] Sapozhnykov S. V. Systema vyshchoi osvity Turetskoi Respubliky v umovakh sohodennia. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Ser.: Pedahohika i psykholohiia. 2011. № 1 (1). S. 41–45. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/9.pdf>.
- [6] Smivotskyi A. Novi metody stratehichnogo myslennia. Kyiv: KM Akademiia, 2002. 43 s.
- [7] Aydin A. & Baskan G. A. The Problem of Teacher Training in Turkey. Biotechnology & Biotechnological Equipment. 2005. 19 (2). Pp. 191–197. DOI: 10.1080/13102818.2005.10817215. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13102818.2005.10817215>.
- [8] Cavkaytar A. Teacher training on special education in Turkey. The Turkish Online Journal of Educational Technology. July 2006. Vol. 5. Issue 3. Article 7. Pp. 41–45. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102500.pdf>.
- [9] Kilimci S. Teacher Training in Some EU Countries and Turkey: How similar are they? Procedia Social and Behavioral Sciences (World Conference on Educational Sciences, 2009). 2009. Pp. 1975–1980.
- [10] Ozer B. In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s. Journal of In-service Education. 2004. Vol. 30. No. 1. Pp. 89–100. URL: [https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/Documents/bilimsel-calismalar/\(2004\)%20In-service%20training.pdf](https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/Documents/bilimsel-calismalar/(2004)%20In-service%20training.pdf).
- [11] Teachers and education staff. European Commission – Eurydice. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99_en.