УДК 378:37.011.3-051:[378.4:(560)]
DOI: 10.15587/2519-4984.2024.311395

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНОГО ВЧИТЕЛЯ У ТУРЕЧЧИНІ

Н. О. Постригач

The education system of Ukraine is at the stage of European integration changes and internal modernization processes. The characteristic trends of this period are the realization of one's own national experience, its comparison with European and world traditions, as well as the need to analyze and highlight the most effective progressive ideas and advanced concepts that exist in the world space, the possibility of their adaptation to the needs of national education. Therefore, institutions of higher education must train qualified teachers, creative, possessing a high level of pedagogical skills, realizing their own autonomy and capable of developing original solutions. The novelty of the problematics of the studied topic is that the problem of the quality of professional training of a qualified teacher in Turkey has not yet found a comprehensive reflection and systematic generalization in the Ukrainian scientific and pedagogical discourse. Therefore, the goal of the study was to formulate the problem of the quality of professional training of a qualified teacher in Turkey. To implement the goals and objectives of scientific research, the authors relied on the following materials and methods of scientific research: 1) theoretical – analysis of scientific databases, electronic repositories of institutions of higher education, scientific institutions and libraries where dissertation abstracts, scientific publications and other scientific works are stored; systematization and generalization of research results; 2) empirical – conversations, correspondence with Turkish scientists and university professors; pedagogical supervision. The authors formulated the problem of the quality of training of a qualified teacher, which is a widely discussed problem for many years in the world and in Turkey itself, which proves the need to rethink the definition and boundaries of the teaching profession. On the basis of the generalization and systematization of the obtained results, the authors formulated the concept of "qualified teacher" – this is a novice teacher who has successfully completed training on an accredited educational program of initial teacher training. Scientific and practical recommendations on the use of constructive ideas of the Turkish experience to improve the quality of teacher training in the system of continuous pedagogical education of Ukraine are substantiated

***Keywords**: autonomy, teacher, content, qualification, competency, educational program, training, professional training, standards, quality, Turkey*

How to cite:
Postryhach, N. (2024). The problem of quality of qualified professional teacher training in Turkey. ScienceRise: Pedagogical Educa-tion, 3 (60), 40–46. http://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.311395

© The Author(s) 2024
This is an open access article under the Creative Commons CC BY license hydrate

1. Вступ

Сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній сфері та сфері освіти. Професійна діяльність вчителя характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вчителеві доводиться здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачених ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією [1]. Водночас система освіти України перебуває на етапі євроінтеграційних змін та внутрішніх модернізаційних процесів. Характерними тенденціями цього періоду, з одного боку, є усвідомлення власного національного досвіду, порівняння його з європейськими та світовими традиціями, а з іншого, потреба аналізу та виокремлення найефективніших освітніх моделей, прогресивних ідей та передових концепцій, які мають місце у світовому просторі, та можливості їх адаптації до потреб національної освіти [2].

Тому, на думку Л. Гриневич, вищі навчальні заклади повинні готувати кваліфікованого вчителя. Коли вчитель кваліфікований, йому можна давати автономію і він готовий нею скористатися. Автономія – це творення власної програми, власних матеріалів. Але до цього треба бути підготовленим. Звісно, у нас і сьогодні є багато вчителів, які є творчими, володіють високим рівнем педагогічної майстерності, реалізують власну автономію і здатні напрацьовувати оригінальні рішення. Проте таких учителів має бути більше. Справедливим є твердження, що система освіти не буває кращою

ніж учителі, які працюють у ній. Це означає, що якщо ми справді хочемо трансформувати систему освіти, ми маємо вплинути на професійні компетентності вчителя. Отже, необхідно чітко описати ці компетентності, на які мають орієнтуватися університети, що готують майбутніх педагогів, працедавці та самі вчителі для планування свого професійного розвитку [3].

2. Літературний огляд.

Проблеми якості професійної підготовки кваліфікованого вчителя вивчалися як зарубіжними (L. Harvey [4]; L. Schindler et al. [5]; J. H. Stronge [6]; O. Tarhan [7]; I. Sahin [8]; R. Çelik [9]), так і українськими (О. Біляковська [2], Н. Грицькова [1], Є. Спіцин та В. Черниш [10]) дослідниками. Зокрема, за L. Harvey [4], вивчення епістемологічної основи якості є важливим. По-перше, воно розкриває фундаментальні відмінності в питаннях якості. Якість і забезпечення якості не є однорідними. Те, що робить епістемологічний аналіз, полягає в тому, щоб привернути увагу до того, як ми будуємо якість знання.

Хоча досі немає консенсусу щодо визначення якості; однак існують дослідження щодо того, як якість концептуалізується та оцінюється у вищій освіті. Зокрема, стверджується, що існують чотири широкі концептуалізації якості (якість як цілеспрямована, трансформаційна, виняткова та підзвітна) та набір показників якості, які використовуються для оцінки кожної з широких концептуалізацій. Також зазначається, що існують структурні теми в існуючих визначеннях забезпечення якості, де перший елемент визначень зосереджується на процесах, політиках або діях, а другий елемент визначень визначає аспекти якості, які стосуються підзвітності та/або постійного вдосконалення [5].

J. Stronge [6] зазначає, що сьогодні точаться серйозні освітні дискусії про те, як набирати та готувати вчителів. Багато педагогів, політиків і платників податків мають сумніви щодо того, чи готують традиційні переддипломні програми учителів, які можуть підтримувати відмінні навчальні програми, що підвищують успішність учнів. Розробка альтернативних програм для набору та підготовки вчителів дала початок дослідженням, які порівнюють ефективність вчителів із різними типами підготовки. Окрім питання педагогічної підготовки, проблема знання змісту та його актуальності для ефективного викладання залишається законним інтересом.

Підготовка вчителів традиційно включала серію курсів, присвячених розвитку дитини, методам навчання та оцінювання, а також методам і матеріалам, пов’язаним із конкретними сферами змісту; проте в останні роки програми підготовки вчителів та їх корисність для педагогічної діяльності отримали значну увагу [5]. Однак, незважаючи на те, що найважливішим фактором реалізації цінностей суспільства, що очікуються від освіти, є вчитель, очевидно, що критерії, уведені та впроваджені в підготовці вчителів, часто є складними, суперечливими і недостатніми, хоча процес підготовки вчителів є ключовим процесом для забезпечення якості викладання у школах. Таким чином, у Національних радах з питань освіти всі компоненти системи підготовки вчителів повинні оцінюватися на постійній основі і потребують безперервного вдосконалення для підготовки кваліфікованих вчителів [7].

Водночас I. Sahin [8] наголошує на тому, що педагогічна професія вчителя вимагає від учителів бути добре освіченими та набутими любові до конкретних навичок викладання, знань і позитивного ставлення до професії. Для того, щоб стати кваліфікованим учителем, життєво важливо, щоб освіта та підготовка майбутніх учителів продовжували розвивати у них бажання, зацікавленість і любов до професії.

Концепція розвитку педагогічної освіти [11] передбачає, що програми підготовки педагогів мають містити складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій і загалом, підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів. Саме тому, на думку Є. Спіцина та В. Черниш актуальним є вивчення та критичний аналіз напрацювань європейських учених та практиків щодо організації підготовки педагогічних кадрів є на часі [10]. Зокрема, у Великій Британії, у вересні 2002 року були переглянуті стандарти навчальних програм професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів та правила набору на педагогічні курси. Оновлені державні вимоги і критерії оцінки якості педагогічної освіти містяться в державному документі «Право навчати». У ньому визначені правила присудження Статусу кваліфікованого вчителя, де міститься перелік компетенцій, якими повинен володіти студент-практикант для того, щоб отримати певний сертифікат (який засвідчить Статус кваліфікованого вчителя). Все це викладено в трьох взаємопов'язаних розділах документа, що містять опис критеріїв, яким повинен відповідати майбутній учитель (The New Professional QTS standards, 2002). Протягом десятиліття ці документи неодноразово уточнювалися. Зокрема, стандарти 2007 р. (Standards Framework) визначають:

а) вимоги до рівня початкової підготовки кандидатів для отримання статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status);

б) вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителів основного рівня після закінчення пробного року роботи в школі (Core Standards);

в) вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителів просунутого рівня: «вчителів-фахівців» (Post Threshold Teachers), «вчителів-знавців» (Excellent Teachers), «вчителів-експертів просунутого рівня» (Advanced Skills Teachers) [10].

Новизна проблематики досліджуваної теми полягає у тому, що проблема якості професійної підготовки кваліфікованого вчителя у Туреччині дотепер не знайшла цілісного відображення та систематичного узагальнення в українському науково-педагогічному дискурсі.

3. Мета та завдання дослідження.

Мета дослідження – сформулювати проблему якості професійної підготовки кваліфікованого вчителя у Туреччині.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Дослідити сутність проблеми якості підготовки кваліфікованого вчителя у Туреччині.

2. На основі узагальнення та систематизації отриманих результатів сформулювати поняття "кваліфікований вчитель".

3. Обгрунтувати науково-практичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей турецького досвіду для удосконалення якості підготовки вчителів у системі безперервної педагогічної освіти України.

4. Матеріали і методи

Дана наукова розвідка спирається на наступні методи наукового дослідження:

1. Теоретичні – аналіз наукових баз даних Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIC), Web of Science, ScienceDirect, Scopus, що надають доступ до великої кількості академічних статей та наукових досліджень, електронних репозиторіїв закладів вищої освіти (Бібліотека ЖДУ ім. Івана Франка, Harran University Library), наукових установ та бібліотек (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського, Електронна бібліотека НАПН України, Е-Бібліотека ІПООД), де зберігаються автореферати дисертацій, наукові публікації та інші наукові роботи; систематизація та узагальнення результатів дослідження.

2. Емпіричні – бесіди, листування з турецькими науковцями та викладачами університетів; педагогічне спостереження.

5. Результати дослідження та їх обговорення

Зазначимо, що у турецькій освітній системі відбулися серйозні реформи в рамках вимог щодо повноправного членства в ЄС. У цьому контексті Туреччина приділила особливу увагу підготовці вчителів та визначила набір компетентностей для використання у підготовці майбутніх вчителів. Нові компетентності вчителів значною мірою базуються на Стандартах учителів Англії та Уельсу, при цьому Британія вважається зразком належної практики у педагогічній освіті [12].

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 [12]. Зокрема, у новому Законі про педагогічну професію Туреччини, № 7354 від 02.03.2022 (Teaching Profession Law – Öğretmenlik Meslek Kanunu, No. 7354, 3/2/2022) [13] згадується про кваліфікацію та відбір вчителів, викладання за контрактом та платне навчання, заохочення вчителів, які працюють у регіонах обов'язкової служби, система призначення менеджерів, винагорода, іспити та дослідження, система нагляду та керівництва та професійна етика [13; 14].

У 1989 році університети, які пропонували дворічні програми підготовки учителів, були замінені на університетські програми з 4-річною тривалістю навчання. У 1998–1999 навчальному році, згідно з новими положеннями, педагогічні факультети стали закладами, що спеціалізуються на підготовці вчителів. Вчителі середньої школи навчаються за двома різними альтернативними шляхами. Один із них – чотирирічна тривалість навчання на рівні бакалавра, інший – ступінь магістра без написання дисертації (3,5+1,5). Факультет мистецтв і природничих наук також мають право скористатися програмами бакалаврату без написання дисертації. Випускники факультету мистецтв і природничих наук могли стати вчителями після закінчення 5,5 років навчання, продовживши післядипломну програму без написання дисертації протягом 1,5 років (4+1,5 роки).

Згідно з новим положенням у 2008 році тривалість післядипломної програми без дисертації було зменшено до 1 року (4+1 рік). У 2010 році ЗВО вирішив закрити післядипломну програму без написання дисертації і замість цього відкрив сертифікаційну програму педагогічної освіти. Факультетам мистецтв і природничих наук також дозволено було використовувати цю програму. Таким чином, студенти факультетів мистецтв і природничих наук зможуть проходити цю сертифікаційну програму під час навчання. Крім того, випускники також зможуть скористатися програмою. Більшість вчителів у Туреччині працюють у державних органах, пов'язаних з Міністерством освіти Турецької Республіки. Приватні навчальні заклади також обирають своїх учителів відповідно до процедури та принципів Міністерства освіти Турецької Республіки. Оскільки значна частина навчальних закладів у Туреччині є державними органами, більшість вчителів працевлаштовуються державою. Тим не менш, існує значний дисбаланс між попитом і пропозицією вчителів. Причиною цього є те, що співпраця між установами, де працюють вчителі, та закладами, які готують педагогів, не є на належному рівні. Вчителі мають набагато більшу підготовку в певних сферах, ніж це потрібно, тоді як у деяких сферах все ще бракує вчителів. Це відбувається через неадекватність планування. Іншою важливою проблемою підбору вчителів до державних органів є врахування політичних та ідеологічних поглядів кандидатів у вчителі під час усних іспитів. Це відіграє велику роль у зниженні стандарту педагогічної професії [15].

Нині для успішного функціонування економіки важливими є погляди майбутніх учителів щодо освіти не лише з точку зору потенціалу природних ресурсів, а й якості освіти. Оскільки суспільству потрібні люди, які готові до творчої професійної діяльності та постійно самовдосконалюються, вчителі повинні оновлюватися в цьому контексті, і це можливо завдяки кваліфікації в професії. Загалом вважається, що кваліфікований учитель впливає на досягнення та успіх учнів у школі. З іншого боку, складно визначити рівень якості вчителя. Формулювання стандартного визначення, схваленого науковцями, є складним. Крім того, концепції, які зосереджуються на характеристиках і кваліфікації вчителя, результа-

тах навчання та практики, такі як «кваліфікований учитель», «ефективний учитель» і «хороший учитель», ототожнюються з якістю вчителя. Однак жодна з цих концепцій не пояснює достатньою мірою якість вчителя.

Хоча кваліфіковані вчителі визначаються кваліфікацією бакалавра, державною педагогічною атестацією, прохідним балом з державного іспиту на вчительську кваліфікацію та знанням відповідної тематики, ці фактори не вказують на їхній рівень знань чи підхід до викладання. Вчителі не закінчують програми вищої освіти зі знаннями та практичними навичками для ефективної роботи в класі. Якість викладання безпосередньо пов'язана з якістю, адекватністю, навичками, можливостями та соціально-культурною підготовкою учителя. Крім того, на навчальний процес впливає розмір класу, структура управління, освітні програми, інструменти, матеріали та технології, а також фізичні характеристики школи. Однак, навіть коли всі ці елементи забезпечені, якщо якість вчителя не на належному рівні, ефективна освіта та успішне викладання неможливі. З цієї причини підготовка вчителів стала одним із найважливіших питань систем освіти [8].

З огляду на означене вище Міністерство національної освіти Туреччини разом з іншими стейкеголдерами в освітній галузі визначило основні сфери компетентності, пов'язані з кваліфікаціями, якими повинні володіти вчителі:

1) особистісні та професійні цінності/професійний розвиток;

2) знання учня;

3) учитель і процес навчання;

4) моніторинг і оцінка навчання та розвитку;

5) школа, сім'я та зв'язки з громадою;

6) інформація про програму та зміст.

Незважаючи на те, що в останні роки були здійснені спроби внести певні правила щодо прийому студентів на педагогічні факультети, бажаного рівня ще не досягнуто. З цієї причини необхідно підтримувати всіх вчителів у системі освіти шляхом їх додипломного навчання та підвищення кваліфікації. На відміну від інших професій, вчитель – це професія, яка вимагає взаємодії людини з широким колом людей. Навчання обмежується не лише шкільними та класними умовами, але також вимагає спілкування з батьками та громадою за межами школи. Тому вчителі, які не мають необхідної кваліфікації, не вважаються успішними. Ця проблема стосується не тільки початкової освіти, але й інших рівнів навчання.

У документі [16] зазначено, що планується проведення дослідження з метою реструктуризації професійного розвитку вчителів, спрямовані на підвищення якості вчителів, що узагальнено наступним чином:

– у співпраці з Радою вищої освіти має бути забезпечено відбір студентів вищого рівня на педагогічні факультети;

– програми спеціалізації вчителів будуть відкриті на рівні вищої освіти;

– продовження постійного діалогу з університетами та громадськими організаціями для сприяння професійному розвитку вчителів;

– вилучення сертифікаційної програми педагогічної освіти та відкриття легкодоступної для усіх програми спеціалізації вчителя на рівні магістратури;

– перетворення заходів з підвищення кваліфікації на акредитовані сертифікаційні програми через університети;

– додаткові програми для вчителів будуть впроваджені на практиці в галузі, необхідні Мінекономіки;

– перегляд програми переддипломної підготовки вчителів дошкільної освіти та відділень викладання у класах [17].

Отже, підготовка кваліфікованого учителя постає як проблема, яка обговорюється протягом багатьох років у світі та самій Туреччині. Вважається, що сьогодні необхідно переосмислити визначення та межі професії вчителя, в якій обговорюються такі теми, як суспільство без шкіл та ефективність школи. Загальновідомо, що країни, які вважаються успішними у сфері освіти, надають великого значення процесу підготовки вчителів. Зазначається, що Туреччина досягла певних домовленостей щодо вирішення цієї проблеми. Однак слід пам'ятати, що довіра до професії та умови праці повинні бути покращені, щоб студенти вищого рівня вибрали професію вчителя. Тому в першу чергу держава має впорядкувати цю сферу. Окрім підготовки вчителя, необхідно надати певної системності його розвитку. Цього можна досягти за допомогою таких заходів, як заохочення післядипломної освіти, збільшення кількості та якості підвищення кваліфікації, а також полегшення заробітної плати та призначень відповідно до обсягу отриманої підготовки. Питання оновлення компетентностей вчителя виникло в Стратегічному документі для вчителя у червні 2017 р. [18].

Документ «Загальні компетентності педагогічної професії» були введені в дію Мінекономіки у грудні 2017 року. Вони складаються з трьох сфер компетентностей: професійні знання, професійні навички, ставлення та цінності. У цьому контексті інформація, навички, ставлення та цінності, якими повинні володіти вчителі, перераховані наступним чином: галузеве знання, знання в галузі освіти, знання законодавства, планування освіти, створення навчального середовища, управління процесом викладання та навчання, вимірювання та оцінювання, національні, духовні та загальнолюдські цінності, підхід до студента, спілкування та співпраця, особистісний і професійний розвиток. Визначення Міністерством національної освіти загальних компетентностей професії вчителя стало важливим кроком для досягнення стандартизації в цій сфері. Крім того, позитивною подією можна вважати оновлення у 2018 році 25 програм підготовки вчителів. Міністерство національної освіти повинно мати можливість ефективно планувати процеси підготовки та підвищення кваліфікації, підходячи до явища викладання з цілісної точки зору. Таким чином, навчальні послуги можуть стати кваліфікованішими та ефективнішими [17].

Сучасні соціально-політичні умови розвинутих демократій вимагають багатокультурно компетентних учителів, щоб системи освіти могли сприяти підтримці та просуванню демократичних ідеалів

у культурно плюралістичних суспільствах. У цьому відношенні Туреччина, як країна, яка прагне стати однією з розвинутих демократій, з цієї точки зору потребує розробки відповідних концепцій вчителя та педагогічної освіти. Беручи до уваги цю потребу разом із довгостроковими проблемами якості й різноманітності в системі педагогічної освіти Туреччини, можна зняти деякі заключні зауваження з цього питання. Передбачається, що компетентні вчителі володіють детальними академічними знаннями, специфічними для своїх власних галузей, і повинні використовувати найефективніші педагогічні стратегії та застосовувати відповідний дизайн курикулуму у своїх класах, щоб ефективно навчати учнів у цій конкретній галузі. Потім можна запитати, наскільки розумно очікувати, що вчителі різних галузей робитимуть це, коли кожен із цих вчителів отримує ту саму програму навчання. Безсумнівно, коли це так, менш імовірно досягти сталої якості як освіти загалом, так і програм підготовки вчителів зокрема [19].

Концепція різноманітності має бути відображена в програмах підготовки вчителів. Це в основному пов'язано з ідеєю Дьюї, що для того, щоб кандидати на вчителі відчули важливість різноманітності та плюралізму в демократичній соціальній структурі, слід запровадити багатовимірну систему підготовки вчителів, а не наполягати на уніфікованій та централізованій системі. Така система має забезпечити кандидатів у вчителі академічними знаннями та навичками викладання, характерними для їхніх галузей спеціалізації. Але це також має забезпечити їх мультикультурними та багатомовними навичками. Насамперед через те, що компетентний вчитель, враховуючи сучасні демократичні суспільства, які є культурно плюралістичними, має бути концептуалізований як той, хто має досвід і стурбований соціальними та культурними реаліями як свого власного суспільства, так і різних інших суспільств на глобальній арені в епоху комунікації, в якій різні спільноти пов'язані між собою більше, ніж будь-коли в історії людства. З цієї причини вчителі повинні бути здатними пов'язувати навчання та освіту із суспільними потребами та реаліями як своєї громади, так і мережі спільнот, які наголошують на множинності та єдності разом, або, іншими словами, на єдності різноманітних потреб і цілей сучасних плюралістичних демократичних суспільств.

У цьому сенсі майбутні учителі повинні критично осмислити та відчути існуючі соціально-політичні умови сучасних демократій через процес навчання. Це розуміння компетентного вчителя наголошує на його комунікативних і особистісних кваліфікаціях, а також академічних і професійних знаннях, що надає особливого значення мультикультурним і багатомовним компетентностям учителя. Крім того, беручи до уваги той факт, що освіта є ключовим інструментом, який дає змогу суспільству підтримувати розвиток своєї соціально-політичної та культурної структури в сучасному розумінні плюралістичної демократії, слід надавати особливого значення залученню найбільш підходящих людей та найбільш кваліфікованих осіб для такої важливої професії.

Таким чином, беручи до уваги найбільш фундаментальні проблеми системи освіти в Туреччині, які мають історичне коріння, турецький учений R. Çelik стверджує, що ідеї Дьюї все ще мають значну актуальність для можливих дискусій про те, як вдосконалити систему підготовки вчителів у Туреччині. Зокрема, дослідник пропонує негайно розглянути проблеми якості в системі підготовки вчителів і різноманітності у курикулумі, щоб реалізувати можливу участь Туреччини в колі найрозвиненіших демократичних суспільств. Зрозуміло, що слід відмовитися від застосування стандартизованого курикулуму підготовки вчителів у всіх галузях, що стосуються курсів про педагогічну професію, і запровадити досить гнучкий підхід до педагогічної освіти [19].

Замість того, щоб надавати загальний набір курсів у всіх програмах, має бути запропоновано широкий спектр курсів у різних програмах підготовки вчителів. Аспект якості педагогічної освіти також має бути покращений шляхом попереднього перегляду ефективності стандартизованої програми педагогічної сертифікації. Поняття якості та різноманітності в педагогічній освіті слід розглядати як нероздільні та підтримувати правильним уявленням про компетентного вчителя. У цьому сенсі компетентний учитель повинен одночасно мати академічні та педагогічні знання у своїй конкретній галузі й володіти мультикультурними та багатомовними навичками, розширеними соціально-політичними знаннями про сучасні плюралістичні демократії.

Незважаючи на те, що багатокультурні питання протягом тривалого часу нехтувалися в турецькій освіті, запровадження належного поняття мультикультуралізму в турецькому суспільстві є можливим, оскільки різні суспільства можуть мати різне історичне та суспільне походження. Крім того, як світські, так і релігійні групи сприймають і цінують мультикультурну структуру турецького суспільства. Однак для підготовки таких компетентних вчителів необхідною умовою є надання адекватних програм підготовки вчителів. Якісний аспект системи підготовки вчителів та залучення до вчительської професії найбільш талановитих осіб слід розглядати як ключове питання, пов'язане з розглянутими вище проблемами [19].

Авторами статті було сформульовано проблему якості підготовки кваліфікованого учителя, яка є широко обговорюваною проблемою протягом багатьох років у світі та самій Туреччині, що доводить необхідність переосмислення визначення та меж педагогічної професії в Україні. Визначено, 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.

На основі узагальнення та систематизації отриманих результатів автори сформулювали поняття «кваліфікований вчитель» – це вчитель-новачок, який успішно завершив навчання за акредитованою освітньою програмою початкової підготовки вчителів. Обґрунтовано науково-практичні рекомендації щодо використання конструктивних

ідей турецького досвіду для удосконалення якості підготовки вчителів у системі безперервної педагогічної освіти України.

Практичне значення здійсненого дослідження полягає в обґрунтуванні науково-практичних рекомендацій щодо використання конструктивних ідей турецького досвіду для удосконалення якості підготовки вчителів у системі безперервної педагогічної освіти України.

Обмеження дослідження:

1) обмежений час виконання наукового дослідження через тривалу відсутність світла;

2) обмежена доступність оновлених даних в цілому через постійні зміни, спричинені війною, що триває.

Перспективи подальших досліджень. Дослідження проблеми якості підготовки кваліфікованого вчителя у Туреччині вимагають, на думку автора, регулярних наукових розвідок, систематичного оновлення змісту освітніх програм з підготовки майбутніх учителів у системі безперервної педагогічної освіти України та його узгодження із державними стандартами тощо.

6. Висновки

1. Якість підготовки кваліфікованого учителя є широко обговорюваною проблемою протягом багатьох років у світі та самій Туреччині, що доводить необхідність переосмислення визначення та меж педагогічної професії.

2. Узагальнення та систематизація отриманих результатів дали змогу сформулювати поняття «кваліфікований вчитель» – це вчитель-новачок, який успішно завершив навчання за акредитованою освітньою програмою початкової підготовки вчителів.

3. Обґрунтовано науково-практичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей турецького досвіду для удосконалення якості підготовки вчителів у системі безперервної педагогічної освіти України:

– залучення до вчительської професії найбільш талановитих та кваліфікованих осіб;

– негайний перегляд проблеми якості в системі підготовки вчителів і різноманітності у курикулумі з метою реалізації можливої участі Туреччини в колі найрозвиненіших демократичних суспільств;

– акцент на якісному аспекті системи професійної підготовки вчителів шляхом попереднього перегляду ефективності стандартизованої програми педагогічної сертифікації;

– запровадження багатовимірної системи підготовки вчителів з метою забезпечення майбутніх учителів академічними знаннями та навичками викладання, характерними для їхніх галузей спеціалізації;

– оновлення змісту освітніх програм з підготовки майбутніх учителів та його узгодження із державними стандартами;

– відмова від застосування стандартизованого курикулуму підготовки вчителів у всіх галузях, що стосуються курсів про педагогічну професію та запровадження гнучкого підходу до педагогічної освіти;

– посилення співпраці між установами, де працюють вчителі та закладами, які готують педагогів задля усунення значного дисбалансу між попитом і пропозицією кваліфікованих учителів тощо.

Конфлікт інтересів

Автори декларують, що не має конфлікту інтересів стосовно даного дослідження, в тому числі фінансового, особистісного характеру, авторства чи іншого характеру, що міг би вплинути на дослідження та його результати, представлені в даній статті.

Фінансування

Дослідження проводилося без фінансової підтримки.

Доступність даних

Рукопис не має пов'язаних даних

Використання засобів штучного інтелекту

Автори підтверджують, що не використовували технології штучного інтелекту при створенні представленої роботи.

Література

1. Грицькова, Н. В. (2011). Особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи. Науковий вісник Донбасу, 1. Available at: https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11gnvsss.pdf

2. Біляковська, О. (2019). Проблеми якості професійної підготовки майбутніх вчителів: рефлексії польських та українських науковців. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. Studia i Rozprawy, XXVIII, 97–110. Available at: http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/6078/9_Bilyakovska_Pedagogika_28.pdf

3. Головіна, О. (2020). Професійний стандарт вчителя. Лілія Гриневич про його важливість і необхідність. НУШ. Available at: https://nus.org.ua/articles/profesijnyj-standart-vchytelya-liliya-grynevych-pro-jogo-vazhlyvist-i-neobhidnist/

4. Harvey, L. (2007). The epistemology of quality. Perspectives in Education, 25 (3), 1–13. Available at: https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202007%20Epistemology%20of%20Quality.pdf

5. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. Higher Learning Research Communications, 5 (3), 3–13. https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244

6. Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers. Association for Supervision and Curriculum Development, 219. Available at: http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20Qualities%20of%20effective%20teachers.pdf

7. Tarhan, O. (2015). The State of In-Service Training of Teachers and Teacher Training in National Education Councils. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 197, 378–381. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.152

8. Sahin, I. (2014). The Quality Issues on Teacher Training in Turkey: The Case of Prospective Teachers. Middle-East Journal of Scientific Research, 21 (5), 808–817.

9. Çelik, R. (2017). Quality and Diversity: Reconsidering John Dewey and Some Fundamental Problems of Teacher Training System in Turkey. Sustainable Multilingualism, 11 (1), 54–71. https://doi.org/10.1515/sm-2017-0013

10. Спіцин, Є. С., Черниш, В. В. (2021). Особливості практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи. Іноземні мови, 3, 51–59. https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.3.241162

11. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Наказ МОН України № 776. 16.07.2018. Available at: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

12. Convery, A., Koksa, N. (2010). Comparing Teacher Standards and Competencies in England and Turkey: How Pre-service Teachers Understand and Interpret Them. ECER. Available at: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/3/contribution/4978/

13. Teaching Profession Law (2022). Law No. 7354. 03.02.2022. Resmi Gazete, 31750. Available at: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm

14. Кючюк, Д. Р. (2017). Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття). [Автореф. дис. ... канд. пед. наук; Житомирський університет імені Івана Франка]. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/83535002.pdf

15. Dogan, S., Oktay, Y., Günay, E. T. (2024). Teaching Profession Law According to the Perspective of Union Representative Teachers. Journal of Qualitative Research in Education, 37, 220–246. https://doi.org/10.14689/enad.37.1659

16. Çakmak, S., Faslı, F. G., Baskan, G. A. (2013). Analysing Teacher Training and Education Systems in England, Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus and Offering Suggestions for the Problems Encounted in Teacher Training in Turkish Republic of Northern Cyprus. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 89, 798–805. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.935

17. MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2020). Available at: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

18. General Competencies of Teaching Profession (2017). MEB. Ankara: Directorate General for Teacher Training and Development, 23. Available at: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf

19. Erçetin, Ş. Ş., Açikalin, Ş. N., Akbaşli, S., Çevik, M. S., Görgülü, D., Güngör, H., Çelik, M. (2019). Main Problems Of Turkish Education System And Current Discussions On Education. Ankara: Iscass Uluslararasi Bilgim Dernegi, 114. Available at: http://iscass.org/uploads/img/tes-sorunlari-kitapcik-isbn.pdf

Received date 02.08.2024
Accepted date 10.09.2024
Published date 18.09.2024

Надія Олегівна Постригач*, доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник, відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, вул. М. Берлинського, 9, Київ, Україна, 04060

***Corresponding author:** Nadiia Postryhach, e-mail: unadya1@gmail.com*