

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

*На правах рукопису*

**Кючюк Джаміля Рустам Кизи**

УДК 378.147(56) «19/20»

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ  
ТУРЕЧЧИНА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ  
(друга половина XX – початок XXI століття)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Вітвицька Світлана Сергіївна,  
доктор педагогічних наук, професор

**Житомир – 2017**

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....</b>	<b>3</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ...</b>	<b>12</b>
.....	
1.1. Методологія дослідження.....	12
1.2. Підготовка вчителів у Республіці Туреччина: історико-педагогічний аспект .....	32
1.3. Соціально-політичні та соціокультурні передумови реформ у вищій педагогічній освіті Туреччини .....	49
1.4. Вища педагогічна освіта Туреччини на тлі євроінтеграційних процесів (нормативно-правові аспекти) .....	71
Висновки до першого розділу .....	91
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В ТУРЕЧЧИНІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (кінець XX – початок XXI століття).....</b>	<b>98</b>
2.1. Функціонально-структурна та управлінська модернізація педагогічної освіти Туреччини.....	98
2.2. Змістовий та операційно-діяльнісний компоненти підготовки вчителів в Республіці Туреччина та стратегії їх модернізації в умовах інтеграційних процесів.....	120
2.3. Компаративний аналіз української і турецької моделей підготовки вчителів та перспективи їх взаємозбагачення.....	152
Висновки до другого розділу .....	180
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>189</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>193</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>231</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЄС – Європейський Союз.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) –

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури.

«YÖK» – (PBO) – Рада з вищої освіти.

TÜBİTAK – (ТЮБІТАК) – Рада з питань науково-технологічних досліджень Туреччини.

РНП – Республіканська народна партія.

ПД – Партія Демократії.

«Lisans Diploması» – освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр».

«Yükset Lisans Diploması» – освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр».

«Doktora Diploması» – освітньо-кваліфікаційний рівень «доктор наук».

(BTYK) – Вища рада з науки і технологій.

«Editim fakultes» – факультет педагогіки.

«Darulfunun» – Дім науки.

«Darulfunun Osmani» – Османський дім науки.

(CNDP) – Національний центр педагогічної документації у Франції.

(CRDP) – Національний центр педагогічної документації у Франції, що координує роботу Центрів у регіонах.

(CDDP) – Національний центр педагогічної документації у Франції, що координує роботу Центрів у департаментах.

(CDI) – власний Центр документації й інформації у кожному вищому навчальному закладі Франції.

(BSEC) – Чорноморське економічне співтовариство.

(PABSEC) – Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства.

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю пошуку шляхів удосконалення підготовки вчителів в умовах сучасних глобалізаційних та інтеграційних процесів. У міжнародних правових документах ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва та розвитку, Міжнародної організації праці вчителів XXI століття вони проголошуються носіями суспільних змін. Їх підготовка на світовому рівні визнається однією з найбільш актуальних проблем сьогодення, від ефективності вирішення якої значною мірою залежить майбутнє кожної держави. Зазначене чітко окреслює соціальне замовлення, що має реалізовуватися в системі вищої педагогічної освіти, а також декларується в її законодавчій базі: Закон України: «Про вищу освіту» (2016), Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні» (1999), Концепція педагогічної освіти (1999), Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті (2001), Державна програма «Вчитель» (2002), Указ Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (2004), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Проект концепції розвитку освіти в Україні на 2015–2025 роки, «Закон про вищу освіту» (Республіка Туреччина, 1981), «Постанова про академічну оцінку та покращення якості в закладах вищої освіти» (Республіка Туреччина, 2005), в яких окреслено основні заходи, спрямовані на становлення конкурентоздатного вчителя європейського рівня, носія сучасної педагогічної культури і мислення.

Зазначене вимагає інтернаціоналізації світового освітнього простору в умовах політико-правового, соціально-економічного й культурного зближення країн як провідних суспільних тенденцій, що детермінує необхідність глибокого й критичного вивчення досвіду організації підготовки вчителів у різних країнах з метою використання кращих світових надбань, усвідомлення проблем у цій сфері суспільного буття, визначення шляхів їх вирішення в теоретичному і прикладному аспектах.

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 загальносвітових 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.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей завжди привертала увагу науковців. Так, методичні засади сучасної філософії освіти розкрито в працях В. Андрущенка, І. Зязюна, С. Ертюрка, В. Кременя, В. Курила, В. Лутая, Х. Оймена, Р. Онджула, П. Сауха. Концептуальні засади порівняльної педагогіки, зокрема професійної, досліджували Л. Веховський, Х. Джиритли, В. Кудін, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисоєва. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали О. Антонова, С. Батищев, С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Кодаманоглу, А. Лігоцький, А. Огузкан, М. Сати-бей, Л. Хомич.

У вітчизняній та світовій педагогіці накопичено значний досвід досліджень проблем інтеграції, як от: теоретико-методологічних основ інтеграції (М. Берулава, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Козловецька, О. Сергєєв, М. Чапаєв); особливостей інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Р. Гуревич, Б. Камінський, Н. Ничкало); психологічні аспекти інтеграції (Х. Адивар, М. Іванчук, В. Савченко, Т. Яценко); розвиток педагогічної освіти західноєвропейських країн (В. Жуковський, О. Овчарук, Л. Пуховська та ін.).

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 російських та українських учених розкриваються окремі аспекти системи освіти Туреччини (С. Усманова, А. Джуринський, А. Газізова та ін.).

Аналіз стану наукових досліджень і практики осмислення і використання зарубіжного досвіду дозволив виділити *протиріччя* між:

- необхідністю створення в Україні конкурентоздатної системи вищої педагогічної освіти, яка відповідала б сучасним вимогам інноваційного розвитку, і недостатністю теоретичного осмислення досвіду зарубіжних країн, зокрема, мусульманських, у визначеному напрямі;
- доцільністю збереження кращих традицій вітчизняної вищої школи та системи освіти інших країн і домінуючою у світі орієнтацією на вивчення і використання досвіду США, Західної Європи;
- недостатнім рівнем вивчення досвіду інших країн, зокрема, Туреччини, та його екстраполяцією на подібні з Україною завдання й умови розвитку системи вищої освіти;
- особливостями функціонування вищої педагогічної освіти в Україні та Туреччині та необхідністю поширення досвіду вітчизняної педагогічної школи у світовий освітній простір.

Разом із тим, до сьогодні підготовка вчителя в Республіці Туреччина в умовах інтеграції не була предметом комплексного вивчення, що актуалізує доцільність теоретичного розгляду окресленої проблеми в хронологічних межах наприкінці ХХ – початку ХХІ століття та вимагає системного теоретико-методичного дослідження порівняльно-педагогічного характеру.

Соціокультурна і педагогічна значущість, актуальність проблеми, її недостатній рівень розробленості в історії та теорії педагогіки, зокрема Туреччини, а також необхідність вирішення зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття)».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка «Становлення та розвиток освіти та виховання у різні історичні періоди» (державний реєстраційний номер 0110U002112). Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 3 від 25.10. 2013 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 10 від 17.12. 2013 р.).

**Мета дослідження** – з'ясувати організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина та окреслити можливості творчого використання прогресивного турецького досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання**:

1. Обґрунтувати методологічні засади дослідження.
2. Визначити історичні, соціально-політичні та соціокультурні передумови реформ у вищій педагогічній школі Республіки Туреччина.
3. Окреслити етапи та простежити тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Туреччини на тлі євроінтеграційних процесів.
4. Охарактеризувати організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів країни в контексті її нормативно-правового, структурного, змістовно-операційного аспектів.

5. Здійснити компаративний аналіз моделей підготовки вчителів у Туреччині та в Україні та визначити перспективи їх взаємозбагачення в умовах інтеграційних процесів.

**Хронологічні межі** охоплюють період другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

*Нижня хронологічна межа* визначається підписанням у 1954 році Європейської культурної конвенції, в якій наголошувалося на необхідності заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн.

*Верхня межа* (до сьогодення) обґрунтовується реалізацією законів, нормативних актів щодо євроінтеграції вищої педагогічної освіти Туреччини.

**Об’єкт дослідження** – система підготовки вчителів в Республіці Туреччина.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови, зміст, форми і методи підготовки вчителів в умовах інтеграційних процесів.

**Методологічні основи дослідження.** Вивчення організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччини в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) ґрунтується на засадах наративного, цивілізаційного, синхронного, діахронного, антропологічного та міждисциплінарного підходів, комплексна реалізація яких забезпечила застосування філософських, загальнонаукових та педагогічних методів дослідження. Зокрема, застосовано *компаративно-історичний метод* з метою порівняння педагогічних фактів, явищ і процесів в історичній ретроспективі, вивчення освітніх документів, аналізу нормативно-правової бази, науково-педагогічної літератури з питань підготовки вчителів у системі вищої освіти. Метод *термінологічного аналізу* використовувався для вивчення й уточнення термінів «передумова», «реформа», «освітня реформа», «інтеграція», «модернізація», «підготовка вчителя», «організаційно-педагогічні умови» та позначуваних ними понять. Загальнонаукові методи *аналізу і синтезу*



наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів з проблеми підготовки вчителів у системі вищої освіти – для визначення тенденцій і характеристики особливостей процесу підготовки вчителів у Республіці Туреччина. *Метод узагальнення та систематизації інформації*, одержаної з різних джерел, застосовано для обґрунтування теоретичної бази дослідження. *Структурний і ретроспективний* методи дали змогу розглянути процес підготовки вчителів у Республіці Туреччина у розвитку, виокремити його основні етапи, визначити тенденції. *Порівняльний метод* дозволив виявити спільне і відмінне в процесі підготовки вчителів у системі вищої освіти Туреччини та України.

**Джерельною базою дослідження** є публікації вітчизняної та зарубіжної педагогічної періодичної преси другої половини ХХ – початку ХХІ століття, нормативні і законодавчі акти України та Республіки Туреччина, статистичні збірники, монографії, дисертації, автореферати, збірники наукових праць; матеріали вітчизняної і зарубіжної науково-педагогічної періодики: «Рідна школа», «Педагогіка», «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Шлях освіти», «Вища освіта»; Інтернет-ресурси Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти Туреччини, турецькі журнали: «Викладач» (Стамбульська Асоціація викладачів), «Педагогічна психологія» (Педагогічний інститут у Газі), «Село і освіта» (Анкара), «Педагогіка» (Стамбул), «Турецькі педагогічні науки» та ін.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що:

*вперше* здійснено цілісний комплексний аналіз підготовки вчителів Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (кінець ХХ – початок ХХІ століття) й обґрунтовано шляхи використання позитивного досвіду країни у вітчизняній системі вищої освіти, визначено організаційно-педагогічні умови, етапи становлення та модернізації вищої педагогічної освіти Туреччини, виявлено й обґрунтовано *тенденції* реформування підготовки вчителя в Республіці Туреччина в умовах євроінтеграційних процесів, розкрито особливості моделей підготовки вчителів у Республіці

Туреччина та Україні, визначено перспективи їх взаємозбагачення, введено в науковий обіг вітчизняної педагогічної науки нові факти і поняття, що характеризують підготовку вчителя в системі вищої освіти Туреччини; *удосконалено* методи порівняльного педагогічного дослідження; *подальшого розвитку набули* положення щодо модернізації вищої педагогічної освіти в Україні з урахуванням досвіду підготовки вчителя у Республіці Туреччина в умовах євроінтеграційних процесів.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що основні положення та висновки дисертації можуть слугувати матеріалом для розробки програм підготовки майбутніх учителів з використанням турецького досвіду. Матеріали дослідження збагачують зміст навчальних дисциплін «Порівняльна педагогіка» й «Історія педагогіки». Особливого значення результати дослідження набувають для організації професійного навчання у Республіці Туреччина в напрямі узагальнення та популяризації освітньої системи країни в європейському просторі. Представлена дисертація є підґрунтям для подальших порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних досліджень з питань підготовки вчителів у Туреччині в умовах євроінтеграційних процесів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дослідження оприлюднені на наукових, науково-практичних та науково-методичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах» (Житомир, 2014), «Військова освіта і наука сьогодення» (Київ, 2014), «Новітні педагогічні технології у світлі духовних цінностей європейської цивілізації» (Вінниця, 2014), «Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного педагогічного профілю» (Бар, 2015), «Становлення та розвиток акмеології: теоретичні і практичні аспекти (Житомир, 2015); *всеукраїнських*: «Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи» (Житомир, 2013), «Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти» (Житомир, 2013), «Формування

професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти» (Житомир, 2014), «Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном» (Житомир, 2014); «Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти» (Житомир, 2015), «Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів» (Житомир, 2016); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2013–2016).

**Публікації.** Результати дослідження відображено в 11 одноосібних наукових публікаціях, з яких 5 у провідних фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних наукових періодичних виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (344 найменування, з них іноземними мовами – 65) та 5 додатків. Дослідження містить 8 таблиць та 2 рисунки. Загальний обсяг дисертації становить 264 сторінки друкованого тексту, основний зміст викладено на 192 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ

*У розділі розглянуто методологію дослідження, визначено соціально-педагогічні передумови освітніх реформ у Республіці Туреччина в другій половині XX на початку XXI століття, до яких віднесено: соціально-історичні, соціально-політичні та соціокультурні. Охарактеризовано основні етапи становлення педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. Проаналізовано нормативно-правові акти, що були прийняті в досліджуваний період у Туреччині та світовому освітньому просторі.*

#### **1.1. Методологія дослідження.**

Мета та завдання дослідження проблеми підготовки вчителів у системі вищої освіти Туреччини в окреслений період зумовлює необхідність аналізу теоретичних підходів та основних базових понять у контексті сучасних положень методології педагогіки та наукової діяльності [121; 153; 174; 177; 270]. У межах нашої наукової розвідки будемо тлумачити методологію в кількох площинах теоретичного розгляду, а саме: як вчення про основи пізнання, що аналізує та оцінює філософські, світоглядні позиції, на які дослідник спирається в процесі наукового пізнання; як вчення про способи та прийоми дослідження, що розглядає суттєві характеристики конкретних методів пізнання, які визначають загальний напрям дослідження.

Теоретичний аналіз окресленої проблеми, що передбачає в результаті обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки вчительських кадрів в умовах євроінтеграційних процесів однієї з країн мусульманського світу, вимагає, передусім, систематизації всього обсягу наукового знання, що створює умови для розробки подальших ефективних напрямів дослідження з огляду на те, що головним завданням методології наукового пізнання є

синтез накопичених наукових знань, що дає змогу забезпечити використання досягнень науки в практичних цілях [85, с. 114].

Розглянемо більш детально саме поняття «методологія» з подальшим проектуванням його значення в інформативне поле дослідження. На думку вчених, за останні роки відбулося трансформування змістового наповнення його тлумачення: якщо раніше поняття «методологія» охоплювало переважно сукупність знань про філософські основи наукової пізнавальної діяльності, то тепер воно співвідноситься з внутрішньо-диференційованою і спеціалізованою сферою знання. Від теорії пізнання, яка досліджує процес пізнавальної діяльності в цілому і, передусім, його змістові засади, методологію відрізняє акцентування на методах, шляхах досягнення істотного і практично ефективного знання. Від соціології науки і наукознавства методологія відрізняється спрямованістю на внутрішні механізми, логіку руху і організацію знання [189, с. 217]).

Філософське тлумачення методології передбачає також її визначення як системи принципів, способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про систему [261].

Дослідники М. Данилов і Н. Болдирев виокремлюють три основні види методології:

- часткову – сукупність методів кожної конкретної науки;
- загальну – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є водночас її методами і методами загальної методології: для часткових дидактик);
- філософську – систему діалектичних методів, які є найбільш загальними і діють на усьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [204].

Виходячи із зазначеного вище, у межах нашого дослідження будемо розглядати методологію як складну багаторівневу побудову, на верхніх щаблях якої знаходиться філософська методологія, далі – загальнонаукова методологія, а на найнижчих – методологія галузевих науки.

Зазначимо, що ця ієрархія має системний характер, оскільки всі її складові є взаємопов'язаними й утворюють цілісний методологічний організм. При цьому галузеву методологію мають постійно підтримувати філософська і загальнонаукова методології [268].

Будемо також послуговуватися науковими міркуваннями українських учених, які окреслюють змістове наповнення цього багаторівневого феномену. Так, змістом *першого рівня* методології є філософські знання. *Другий рівень* становить загальнонаукова методологія, що передбачає реалізацію системного і діяльнісного підходів, характеристику різних типів наукових досліджень, чітке окреслення їх етапів й компонентів: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). *Третій рівень* визначає конкретну наукову методологію, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовують у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні [84, с. 498]. Варто також зазначити, що деякі вчені виділяють четвертий рівень методології, який утворюють методика і техніка дослідження. Так, наприклад, Е. Юдін у структурі методологічного знання виділяє чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний [278].

Важливим для нашого дослідження є також наукові міркування українського ученого-педагога М. Фіцула, який у тлумаченні методології розглядає її як багаторівневу систему, яку утворюють:

- 1) філософська методологія, що виражає світоглядну інтерпретацію результатів наукової діяльності, форм і методів наукового мислення у відображенні картини світу;
- 2) загальнонаукові принципи, підходи до відображення дійсності (системний підхід, моделювання, статистична картина світу та ін.);
- 3) конкретно-наукова методологія (сукупність методів, форм, принципів дослідження в конкретній науці);
- 4) дисциплінарна методологія, що стосується частини науки (дидактика);
- 5) методологія міждисциплінарних досліджень [262].

Розглянемо кожний із зазначених рівнів із проектуванням на інформативне поле нашого дослідження. Насамперед зазначимо, що кожна методологія визначає певні підходи. Поняття «підхід» у науковій літературі тлумачиться, як: сукупність прийомів, способів у пізнанні об'єкта дійсності [34]); розгляд педагогічної підготовки фахівців педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження процесу, як базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога [163, с. 38].

З нашого погляду поняття «підхід» може тлумачитися як: світоглядна установка, наукова позиція дослідника щодо організації та самоорганізації процесу дослідження; організації та самоорганізації взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (викладачів і студентів, учителів і учнів тощо).

Виходячи з предмета дослідження, його методологічною основою складають такі методологічні підходи:

- *цивілізаційний*, що передбачає розгляд освітнього процесу в вищих навчальних закладах загалом та системи підготовки вчителя Туреччини зокрема з позицій соціально-політичних, соціокультурних передумов її реформування;
- *антропологічний*, реалізація якого визначається висвітленням освітнього процесу у вищих навчальних закладах освіти Туреччини та України з позицій людини, її потреб, що передбачає його особистісну орієнтацію у змісті, формах і методах підготовки майбутніх учителів;
- *синхронний* – всі аспекти проблеми дослідження розглядаються у співвідношенні з іншими країнами, регіонами, що діють у межах Болонського процесу;
- *діахронний* – система підготовки вчителя Туреччини аналізується на тлі різних культурно-історичних циклів у межах країни;
- *наративний* – організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Туреччини визначаються шляхом аналізу подій минулого через їх проекцію на майбутнє, що виявляє залежність історичної оцінки від власної авторської позиції та зумовлює

відбір самої інформації з метою її суб'єктивації, у нашому випадку для педагогічної інтерпретації трансформацій організаційно-педагогічних умов становлення системи підготовки вчителів Туреччини, висвітлення ціннісно-мотиваційного контексту освітніх реформ країни, що засвідчує продуктивність модернізаційних процесів в окреслений період (друга половина XX – початок XXI століття).

Рівень *конкретно наукової* методології потребує звернення до концепцій, поглядів провідних учених у галузі педагогічних наук, а також тих дослідників, які присвятили свої праці проблемам порівняльної педагогіки. Саме тому ми вважаємо за необхідне розглядати предмет нашого дослідження на основі *методології міждисциплінарних досліджень*, яка дозволяє аналізувати феномен підготовки вчителів Туреччини в умовах європейської інтеграції з використання наукових фактів та методів дослідження суміжних наук. У контексті зазначеного будемо послуговуватися положенням про необхідність уникнення «одномірного відриву та протиставленні різноманітних проєкцій одна одній», що передбачає багатомірний синтез системи наукового знання. «Останнє представляє собою не елективні поєднання чи накладання різноманітних позицій одна на іншу, а багатомірний синтез, який відтворює в концептуальній формі найбільш суттєві сторони, відношення, структури досліджуваної дійсності» [54, с. 27-28].

Розглядаючи проблеми методології міждисциплінарних досліджень у нашій роботі, зазначимо, що міждисциплінарність у контексті окресленої проблеми буде реалізовуватися шляхом організації двох ієрархічних рівнів, що передбачає зв'язок як між дисциплінами різних циклів, які передбачені навчальними програмами освітньої підготовки майбутніх вчителів, так і між дисциплінами, які викладаються в турецьких та українських ВНЗ, які дозволяють розширити вітчизняний досвід підготовки вчителів. Йдеться про поєднання та взаємозбагачення вітчизняного досвіду і закордонного досвіду, зокрема Туреччини.



Зазначене вимагає реалізації *системного* підходу, який забезпечує вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкту дослідження – системи педагогічної освіти Туреччини та України, сприяє адекватному вибору шляхів реалізації завдань дослідження, дозволяє розкрити різноманітність внутрішніх і зовнішніх зв'язків освітніх педагогічних систем, забезпечує об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісної системи. Поняття «система» визначається вченими через наявність елементів і відношень між ними або наявність елементів і взаємодії між ними. Під цілісною системою слід розуміти сукупність компонентів, взаємозв'язків, взаємодія яких породжує нові (інтегративні, системні) якості.

*Системний підхід* до навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах є предметом комплексних досліджень науковців Н. Волкової, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Ф. Корольова, В. Семиченко та ін. Провідною ідеєю таких досліджень стало положення про те, що особистість сучасного педагога формується в цілісному педагогічному процесі. Тільки за цієї умови може бути підготовлений учитель, що характеризується розвинутим системним баченням навчально-виховного процесу як цілісного явища і готовністю до його реалізації [55; 66; 67; 80; 81; 116; 225].

Застосування системного підходу безпосередньо пов'язано з поняттям системи. Згідно з теорією систем будь-яке явище можна розглядати як систему. Загалом систему можна охарактеризувати як безліч елементів, що знаходяться у взаємозв'язків один з одним та визнають її цілісність і єдність [212].

Найбільш логічним та лаконічним є визначення системи, яке було сформульовано засновником загальної теорії систем Л. Берталанфі. «Система – це комплекс елементів, які взаємодіють між собою» [25]. Системний підхід дозволяє вивчити окремі якості об'єкта, упорядковані у певну цілісність, що набувають нових властивостей. Так, С. Смирнов вважає, що сутність

системного підходу полягає у виокремленні класу об'єктів, явищ, які відповідають поняттю «система», не зводиться до простої суми і являють собою певну цілісність. «Ціле – завжди є організацією. А організація – це система, що має структуру» [235, с. 308].

В українському педагогічному словнику зазначено, що система освіти – це існуюча в масштабі країни структура освітньо-виховних закладів [67, с. 304]. Елементом системи є неподільний на даному рівні визначення системи компонент [6]. Найбільш вдалим є таке визначення структури системи «структурою системи є сукупність суттєвих сталих відношень між елементами системи» [236].

Система професійної підготовки вчителя включає процес викладання і процес учіння на основі реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента, що передбачає:

- можливість проведення паралельних класифікацій педагогічних об'єктів, процесів та явищ за декількома основами;
- можливість простеження логічних зв'язків між навчальними елементами;
- осмислення засвоєння навчального матеріалу;
- наочність подання матеріалу.

У нашому дослідженні організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів Туреччини в окреслений період будемо також послуговуватися вимогами до розробки системи змісту технологій вивчення: система змісту має бути сукупністю таких елементів, які за визначених умов самі можуть розкладатися на системи, утворюючи ієрархічні системи; система змісту має характеризуватися наявністю системних зв'язків між елементами та їх властивостями. Під суттєвими зв'язками розуміють такі, які визначають інтегративні властивості системи.

Застосування системного підходу в процесі проектування освітнього середовища професійної підготовки дозволяє оптимізувати цей процес, визначити системотвірні зв'язки, що забезпечують упорядкованість

структури освітнього середовища. Інтеграція елементів системи виключає витрати на виконання різними елементами дублюючих функцій, в результаті чого ефективність системи в цілому значно вище сумарної ефективності складових її компонентів.

Будемо також послуговуватися теоретичними положеннями Н. Кузьміної, яка ввела поняття «педагогічна система», що є головним і дуже складним об'єктом дослідження педагогіки. Педагогічною системою прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті [52, с. 21].

У вивченні педагогіки вищої школи Туреччини такими зв'язками є логічні зв'язки типу: «ціле – частина», «причина – наслідок», «побудова – дія», «суб'єкт – об'єкт», «умови – дія». Системний підхід дозволяє розглядати предмет нашого дослідження як цілісність, єдність як саме по собі, так і щодо системи вищого порядку, у нашому випадку, до системи педагогічної освіти, системи освіти України та Туреччини. Це дає нам можливість вивчити об'єкт дослідження з різних сторін та з урахуванням різних аспектів.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід є методологічною основою багатьох наукових досліджень, оскільки дає можливість розглянути педагогічний процес як цілісність з різноманітністю взаємозв'язків його компонентів. Реалізація системного підходу забезпечує можливість змодельовати навчальний процес підготовки майбутніх педагогів Туреччини, сприяючи тим самим його оптимізації, і дозволяє розглядати процес формування готовності, компетентності майбутніх педагогів як єдину систему з різноманітними і зовнішніми зв'язками.

Отже, системний підхід дозволяє забезпечити цілісну єдність між науковими уявленнями про зміст освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів Туреччини і теоретичними, нормативними положеннями його проектування.

До основних принципів реалізації системного підходу щодо порівняльного аналізу підготовки учителя в Туреччині та Україні можна віднести:

- принцип цілісності, який відображає особливості кожної із систем підготовки, залежність кожного елемента системи;
- принцип структурності, який дозволяє аналізувати кожний елемент структури педагогічної освіти в Туреччині та Україні;
- принцип взаємозалежності основних елементів кожної із систем підготовки вчителя та їх взаємозв'язок в умовах реалізації положень Болонської конвенції;
- принцип ієрархічності, який передбачає розгляд об'єкта дослідження в трьох аспектах: як самостійної системи, як складової системи

Саме через призму цих підходів будемо розглядати весь процес дослідження проблеми та її основні (базові) поняття. Найбільш широким поняттям є освіта, яка в сучасному світі відіграє інтегративну роль при формуванні соціальних спільнот, інститутів суспільства, формуванні взаємодії освітніх систем різних країн тощо. Варто також зазначити, що поняття «освіта» досить складне і багатогранне. У джерелах науково-педагогічної літератури можна виокремити три концепції трактування терміну «освіта». Перша – освіта як процес, друга – як результат, третя – як процес і результат засвоєння знань, умінь і навичок та морально-етичних норм (С. Вітвицька, О. Дубасенюк ) [50; 51; 52; 53; 80; 81].

В системі англійських педагогічних традицій освіта тлумачиться як процес надання або придбання загального знання, розвиток сили мислення і судження, підготовка себе чи інших до інтелектуального, до зрілого життя. Так, Британський словник дає таке визначення терміну «освіта»: це процес набуття систематичних знань людиною, а також підготовка до соціального життя придбане в результаті цього процесу [35].

Учені І. Білодід, В. Крисько розглядають освіту як результат навчання та виховання. Так, І. Білодід у своєму словнику зазначає, що освічена людина має освіту, комплекс різнобічних знань, грамотна та обізнана [233].

В. Крисько розглядає освіту як результат навчання і виховання. Науковець зазначає, що освіта є результатом пошуку і засвоєння людиною певної системи знань, навичок та умінь. Результат цього засвоєння має бути вираження на певному рівні пізнавальних сил, а також у пізнавальній і практичній підготовці людини [128].

Зміст поняття «освіта» на основі аналізу людської культури І. Лернер розглядає як сукупність:

- системи знань про природу, суспільство, техніку, людину, космос, що розкриває картину світу;
- досвіду здійснення відомих для людини способів діяльності;
- досвіду творчої діяльності людини щодо розв'язання нових проблем, який забезпечує здатність подальшого розвитку культури, науки і суспільства;
- досвід ціннісного ставлення до світу [142].

Ми дотримуємося такої концепції трактування терміну «освіта», у межах якої розуміємо його як процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток пізнавальних інтересів, розуму, почуттів, що забезпечує формування наукового світогляду. Зазначене тлумачення буде використовуватися нами і в процесі теоретичного аналізу систем освіти, зокрема України і Туреччини.

Характеризуючи державну політику в галузі освіти згідно з «Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті Міністерства освіти і науки України», особливу увагу звертаємо на врахування світових тенденцій розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя – відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін [173, с. 10-11].

Важливу підсистему в змісті неперервної освіти становить система вищої професійної освіти, зокрема педагогічної, зміст якої має відповідати сучасному динамічному інформаційному середовищу, що, в свою чергу, призводить до переосмислення підходів до здобуття вищої освіти. Сучасна вища освіта – це система професійної підготовки різних спеціальностей і профілів, що характеризуються фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю. Згідно з новим Законом України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року, вища освіта визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [91].

Вища педагогічна освіта у Туреччині сьогодні є недостатньо дослідженою, що зумовлено, зокрема, і тим, що у сучасній науково-педагогічній літературі сам термін «педагогічна освіта» трактується неоднозначно.

Академік М. Євтух *«педагогічну освіту»* розглядає як систему підготовки спеціалістів дошкільної, початкової та середньої освіти. На його думку, специфіка педагогічної освіти визначається підвищеними соціальними вимогами до професійної діяльності та особистості учителя, вихователя як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу. Тому педагогічна освіта покликана вирішувати два комплекси взаємопов'язаних завдань: *по-перше*, сприяти соціально-цінному розвитку особистості майбутнього педагога (його фундаментальній загальнокультурній, моральній і громадянській зрілості) й, *по-друге*, допомагати йому у професійному становленні та спеціалізації у педагогічній діяльності [84, с. 646].

Сутність поняття «педагогічна освіта» науковці розуміють по-різному, як:

- систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів, соціальних педагогів, практичних психологів, фахівців з корекційної педагогіки, викладачів вищих навчальних закладів) (С. Гончаренко, М. Євтух, В. Приходько);

- систему, яка включає: мережу відповідних навчальних закладів, науково-дослідних і методичних установ та управління ними; діяльність навчальних закладів з професійної орієнтації молоді та сукупність державних стандартів освіти (*Концепція педагогічної освіти*, 1998 р.);

- форму розвитку дорослих, процес «*становлення*» (*becoming*) та розвитку професійної індивідуальності викладача (В. Дікань);

- систему, що включає три рівня: профорієнтаційно-пропедевтична підготовка; підготовка педагогічних працівників за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; післядипломна професійна освіта (В. Вакуленко);

- як рефлексивний процес, у якому майбутній професіонал повинен оволодіти процесом своєї освіти як майбутньої професії (В. Болотов).

- процес формування вчителя, здатного передусім розвивати особистість учня в процесі спільної з ним діяльності, а не лише передавати йому комплекс окреслених програмою знань й умінь, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо в закладах освіти різного типу (Т. Кошманова);

- процес виховання «виробників» знань, які від початку базової освіти будуть залучені до досліджень, щоб пізніше, в подальшій діяльності, застосовувати теоретичні професійні знання, постійно перевіряючи їх відповідність і доводячи до досконалості (О. Романенко).

Узагальнюючи позиції сучасних дослідників можемо зробити висновок, що сучасна педагогічна освіта розглядається як *педагогічна система, яка забезпечує створення організаційно-педагогічних умов для формування компетентного вчителя, його особистісного та професійного розвитку, основ культури, творчості та майстерності, спрямованих на виховання учня як особистості і найвищої цінності суспільства.*

Системний аналіз підходів до проблеми дослідження дає можливість зробити висновок щодо багатогранності визначення сутності поняття «педагогічна освіта», про необхідність системного вивчення проблем, пов'язаних з підготовкою педагогічних кадрів у Туреччині. Тому *вищу педагогічну освіту в Туреччині* доцільно розглядати як складну динамічну систему, яка має загальні та особливі характеристики з точки зору змісту, структури та функцій підготовки педагогічних кадрів у кожному регіоні Туреччини, що обумовлені історичними, культурними, релігійними, освітніми традиціями [220, с. 163].

Зміст, структура і функції вищої педагогічної освіти в Туреччині реалізуються в цілісному навчальному процесі, метою якого визначається її ефективність та якість. Якісна освіта розглядається у наш час як один із основних показників якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, зростання, економічної міцності та матеріального добробуту суспільства. Ключову роль у забезпеченні якості освіти в кожному суспільстві відіграє вища педагогічна освіта, яка виконує особливу функцію у формуванні особистості, її інтелектуального й духовного потенціалу. Важливим для нашого дослідження є положення про те, що діяльність вчителя, педагога закладає основи для становлення людини і оволодіння нею будь-якою професією.

У контексті розгляду окресленої проблеми будемо послуговуватися визначенням С. Гончаренка, за яким педагогічна освіта – система підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, набутих у результаті цієї підготовки [67].

Педагогічна освіта виконує ключову функцію у розвитку суспільства, культури, особистості, економіки, зміцнення держави. Соціальне замовлення,



звернення до вчителя, насамперед полягає в тому, щоб школа формувала людей, які вміють мислити й опанували основами сучасних знань, здатні творчо застосовувати їх на практиці, людей, що особливо важливо, з високим рівнем моральної свідомості. [53, с. 101].

Долучаємося також до думки, що від результатів праці вчителя, його громадянськості і життєвої та педагогічної позиції багато в чому залежить склад розуму і світовідчуття молодого покоління, а, отже, і доля країни, усіх її громадян. Розглядаючи концептуальні засади теорії основи в Україні, академік І. Зязюн пише, що освіта – «це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовного начала народу і кожного індивіда», вона не можлива без учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки [95, с. 30].

С. Гончаренко розглядає професійну освіту учителя як «вид постійно виконуваної діяльності, специфіка якої полягає в психолого-педагогічному впливі на учнів з урахуванням їхніх вікових й індивідуальних особливостей, запитів, інтересів, захоплень, духовного світу; цілеспрямованому процесом учіння і розвитку особистості» [66, с. 383].

Англійський учений Дж. Річардс і канадський дослідник Дреймонд стверджують, що єдність і взаємозв'язок змістового, психологічного і особистісного аспектів професійної підготовки гарантує її високий рівень [323; 326].

Вихідним поняттям нашого дисертаційного дослідження є «педагогічна діяльність», яка є складовою професійної діяльності і має свою специфіку. Цю проблему розглянуто у працях Г. Атанова, Н. Безлюдної, С. Вітвицької, С. Гончаренка, І. Зязюна та ін. [12; 19; 51; 66; 67; 95]

Педагогічну діяльність у широкому розумінні розглядають як діяльність, метою якої є виховання підрастаючого покоління [66; 195, с. 16].

Ефективність педагогічної діяльності детермінується рівнем професійної підготовки кожного вчителя, що визначається як процес засвоєння відповідних знань, формування вмінь, удосконалення навичок фахової діяльності, набуття особистісно і суспільно значущих якостей, необхідних для

виконання педагогічно спрямованої роботи. За останні десятиріччя спостерігаємо трансформації у тлумаченні цього поняття. Так, у педагогічному енциклопедичному словнику цей термін визначається як система професійного навчання, що має на меті прискорене придбання навичок, необхідних для певної роботи, групи робіт [27, с. 223]. Новий словник педагогічних термінів і понять надає дещо інше визначення підготовки фахівця. У ньому зазначається, що підготовка представляє собою систему організаційних та педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до такої діяльності, здійснюється в межах навчання в педагогічних ВНЗ, університетах та на факультетах підвищення кваліфікації [4].

У межах нашого дослідження підготовка вчителів визначається як процес оволодіння освітніми компетенціями, набуття досвіду у системі вищої педагогічної освіти. Система – порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь // Продуманий план, зведений, прийнятий порядок [43, с. 1320].

Президент НАПН України, академік В. Кремень наголошує, що соціально-економічна, політична, духовна модель розвитку нашого суспільства може бути оптимальною лише тоді, коли ми, конструюючи шляхи реалізації цієї моделі, будемо орієнтуватися не тільки на внутрішні реалії, а й загально-цивілізаційні тенденції розвитку людства. Це потрібно для того, щоб зробити випереджувальний крок у розвитку України, а не постійно когось наздоганяти. Тому модернізація освіти є важливим чинником соціального, економічного і політичного розвитку України [125, с. 22-25].

Зазначене стосується вищої освіти як в Україні, так і Туреччини, які розвивається у руслі інтеграційних процесів, що відбуваються у світі та Європі. Тому важливим у контексті розгляду досліджуваного феномена вважаємо аналіз таких понять, як *інтеграція, модернізація, освітня реформа*, що відображають специфіку організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Туреччини в окреслений період.

У загальноприйнятному значенні *інтеграція* – об'єднання в ціле будь-яких окремих // об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи. // Процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі [43, с. 500].

Інтеграція в освіті – об'єднання, органічне злиття освітніх установ, систем, змісту освітніх програм, різних предметів або предметних галузей. [66, с. 198].

Процес – послідовна зміна станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком; хід розвитку чого-небудь; // сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку [43, с. 1179].

Отже, у межах нашого дослідження інтеграційний процес буде розглядатися як цілеспрямована зміна кількісних і якісних характеристик системи педагогічної освіти в Туреччині в європейському і світовому освітньому просторі за єдиними вимогами Болонської конвенції.

З огляду на те, що ефективність інтеграційних процесів в системі вищої педагогічної освіти відбувається шляхом її модернізація в усьому світі, у тому числі у Туреччині та Україні, важливого значення у нашому дослідженні набуває аналіз поняття «модернізація». Звернемося до загальноєвропейського тлумачення цього поняття. Так, В. Рідель дає визначення модернізації як процесу, який фокусується на внутрішньому оновленні системи культурних цінностей у суспільстві [327, с. 18-21].

Як зазначає Н. Веннінг, модернізація відбувається у трьох площинах: *культурній, соціальній, економічній*. У культурній сфері модернізація є наслідком розвитку технічного прогресу і медіа засобів. Результатом модернізації у цьому напрямі вважається прийняття «Конвенції з захисту прав людини» (1948 р.), в якій задекларовано необхідність лібералізації, демократизації суспільства, що передбачає, насамперед, упровадження реформ та інновацій в освітній сфері, поширення грамотності серед населення країн, які розвиваються (Єгипет, Марокко, Туніс та ін.). У соціальній площині зміст модернізації визначається низкою соціальних

трансформацій, спрямований на секуляризацію (звільнення освіти від впливу церкви), бюрократизацію, підвищення мобільності соціальних послуг, що забезпечується комплексом правових, адміністративних, освітніх заходів, розрахованих на якісне покращення умов існування індивіда. В економічній – увага акцентується на формуванні ринкових відносин між країнами, що визначається розвитком єдиного економічного простору, збалансуванні споживчого попиту і пропозицій, покращенні умов праці [343, с. 24-25].

У нашому дослідження будемо послуговуватися науковими положеннями вітчизняних науковців В. Андрущенка і В. Кременя, які вважають, що модернізація є керівним фактором в *економічному, соціальному, освітньому і культурному* розвитку України. Перш за все, вона передбачає вдосконалення системи освіти, яке спрямоване на досягнення країною міжнародного рівня, оскільки здобуття якісної фахової освіти забезпечує конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Варто зазначити, що модернізація в українському суспільстві спрямована на оновлення змісту освіти на засадах демократизації та інформатизації суспільства, що передбачає інтеграцію традиційних та інноваційних принципів розвитку системи загальної освіти [7, с. 12-13; 125, с. 22].

На думку О. Овчарук, термін модернізація може тлумачитись також як осучаснення та оновлення змісту освіти. Тенденція до модернізації освіти як в Туреччині так і в Україні, у європейських країнах спричинена певними факторами:

- розвитком інформаційного суспільства, спрямованого на використання набутих знань для покращення життєвого рівня;
- підвищення освітніх стандартів, що зумовлені ринком праці, передбачає зміни у навчальних програмах, планах і дисциплінах;
- співробітництвом країн:
- потребою в трансформації системи знань до сучасних вимог становлення соціуму з метою виховання індивіда здатного реалізувати себе в майбутньому [185, с. 176-186].

Таким чином, модернізацію можна розглядати як комплекс змін різного характеру (культурного, політичного, соціального, економічного), сфокусованого на нововведення в системі освіти Туреччини. В аспекті нашого дослідження, його освітньому дискурсі – це вдосконалення та оновлення навчально-виховного процесу ВНЗ, що передбачає вдосконалення, покращення, систематизацію об'єкта, приведення його у відповідність з новими вимогами і нормами, технічними умовами, показниками якості [66]. Отже, модернізація освіти нами розглядається як процес забезпечення її відповідності запитам і можливостям суспільства. На нашу думку, модернізація освіти здійснювалася завжди, що залежало від здатності певної системи освіти до відповідних трансформацій, що визначалися змами у підходах до визначення цілей і завдань, відбору змісту підготовки учителів, організації виховного процесу тощо.

З огляду на те, що модернізація освіти забезпечується завдяки проведенню реформ у системі освіти розглянемо це поняття в сучасній педагогічній науці. Погоджуємося з думкою науковців, які використовують у власних педагогічних міркуваннях позицію німецького компаративістика, экс-президента Всесвітньої ради з порівняльної педагогіки, В. Міттера щодо сутності освітньої реформи, яка характеризується як складний процес, що здійснюється в межах правового й адміністративного регулювання з боку держави й передбачає орієнтацію на ядро загальнолюдських цінностей, до яких віднесено: толерантне ставлення до інших народів, рас, релігій; вміння співіснувати з їх представниками; особистісно високі моральні якості (співчуття, готовність допомогти іншим); виховання в ім'я миру [141, с. 112]. Такої ж думки дотримується американський вчений-політолог Р. Хорн, тлумачучи сутність освітньої реформи на сучасному етапі розвитку цивілізації [304].

Російський учений В. Луков вважає, що проведення освітніх реформ відбувається в контексті соціальних змін, які впливають на модифікацію змісту, структури, форм і методів організації навчання; активізують

співпрацю окремих країн у науково-педагогічній сфері. Отже, реформи мають державний і міждержавний характер, здійснюються в рамках одного навчального закладу і в межах декількох країн, континентів (Болонський процес) [154, с. 217-219].

Трактування поняття «освітня реформа» розглянуто у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Аватков, Б. Байденко, Л. Березівська, А. Василюк, І. Дормаджі, А. Сбруєва, П. Тремп, Т. Туркот та ін.) [1; 2; 14; 24; 39; 64; 78; 224; 336]. Так, сучасний компаративіст А. Сбруєва розглядає «освітню реформу» як наслідковий процес соціальних зрушень – політичних, адміністративних, економічних, що призводять до трансформації у системі (початкова, середня, вища). Детальне тлумачення «освітньої реформи» здійснюється у двох контекстах: політичному і освітньому. У першому – розглядається вплив держави на впровадження структурних змін на всіх освітніх рівнях (початковому, середньому, вищому), тобто зміни упроваджуються за схемою згори-вниз. У другому освітньому контексті за рахунок єдності політичних, наукових та освітніх нововведень відбуваються зміни, які призводять до оновлення педагогічних процесів [224].

Поняття «реформа» словник Дудена дає таке визначення реформі – це запланована реструктуризація, реорганізація, удосконалення статус-кво ( без істотних змін у духовній та культурній основах) [294].

За матеріалами електронних довідкових джерел, реформа – це ретельно спланована і ненасильницьке перетворення існуючих умов і систем [335].

Німецький педагог П. Тремп вважає, що поняття «освітня реформа» в освітньому контексті близьке за змістом до терміну «реформація». Обидва слова регламентуються як комплекс змін і нововведень, який фокусується на структурних, зовнішніх і внутрішніх перетвореннях в системі освіти. Реформування системи освіти, стверджує науковець, має враховувати особливості розвитку країни, її традиції та звичаї. Процес реформування означає своєрідну форму контролю з боку держави, що передбачає реалізацію певних дій, які забезпечують інновації в системі освіти: зміни

навчальних програм, планів, розклади годин у середніх та вищих навчальних закладах освіти [336, с. 16-22].

Сутності освітніх реформ та шляхів їх реалізації присвячені роботи таких відомих турецьких науковців, як: Х. Алтрічтер, С. Антель, Н. Точчі, Ф. Унат та ін. [281; 282; 317; 324; 332; 342].

У контексті нашого дослідження поняття «освітня реформа» може тлумачитися як суттєві зміни у структурі та процесі підготовки вчителя, спрямовані на модернізацію діяльності ВНЗ, підвищення конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Якісна освіта постає глобальною цінністю та умовою конкурентного стратегічного розвитку суспільства [52].

Подальша логіка нашого дослідження буде ґрунтуватися на таких методологічних положеннях:

- окреслена в ході дослідження методологія буде визначати його напрями, структуру і методи наукового пошуку;
- головними методологічними підходами обрано наративний, цивілізаційний, синхронний, діахронний, антропологічний, системний та міждисциплінарний, комплексна реалізація яких забезпечила застосування філософських, загальнонаукових та педагогічних методів дослідження;
- базові терміни (освіта, професійна освіта, педагогічна освіта, професійна діяльність, підготовка вчителя, інтеграція, модернізація, освітня реформа) розглянуті в контексті визначених підходів.

Таким чином, методологія нашого дослідження являє собою багаторівневу систему, яку утворюють філософська методологія, загальнонаукові принципи, підходи до відображення дійсності, конкретно наукова методологія, дисциплінарна та міждисциплінарна методологія, методологія та методи міждисциплінарних досліджень, що забезпечує розгляд проблеми підготовки вчителя Туреччини з урахуванням умов інтеграційних процесів, удосконалення її в процесі освітніх реформ, які спрямовані на забезпечення якості педагогічної освіти.

## **1.2. Підготовка вчителів у Республіці Туреччина: історико-педагогічний аспект**

Процес інтернаціоналізації вищої освіти створює можливість для порівняння та осмислення досвіду підготовки учителя у різних країнах. Теорія і практика зарубіжного досвіду освітнього процесу стали предметом наукового пошуку провідних українських учених (О. Антонова, О. Глузман, Н. Лавриченко, Л. Пуховська, С. Сапожников, А. Сбруєва, Ф. Якубов та ін.) [10; 11; 65; 140; 207; 208; 209; 220; 221; 222; 223; 215; 217; 219; 224; 279]. Проте проблема підготовки учителя в Туреччині у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть тривалий час залишалася поза увагою провідних учених.

Необхідність пошуку шляхів удосконалення підготовки вчителя в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі, відзначена у міжнародних правових документах ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації Міжнародного Співробітництва та Розвитку, Міжнародної організації праці, в яких учителі ХХІ століття проголошуються носіями суспільних змін [110; 111; 187; 188; 210].

Підготовка вчителів належить до найбільш актуальних проблем сьогодення, оскільки від неї значною мірою залежить майбутнє будь-якої держави. Поняття *«підготовка вчителя»* змінювалося разом з еволюцією поглядів на методи навчання і виховання, уявлення про його професійні характеристики. Досягнення ефективності у цьому процесі нерозривно пов'язане з підготовкою вчителя нового тисячоліття, а також із розвитком і вдосконаленням системи безперервної освіти. В умовах Болонського процесу та інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського освітнього простору в останні роки все більше уваги приділяється системному підходу до вивчення особливостей педагогічної освіти країн його учасниць.

Підготовка учителів належить до найбільш актуальних проблем сьогодення, оскільки від неї значною мірою залежить майбутнє будь-якої



держави. Поняття «*підготовка вчителя*» змінювалося разом з еволюцією поглядів на методи навчання і виховання, уявлення про його професійні характеристики. Досягнення ефективності у цьому процесі нерозривно пов'язане з підготовкою вчителя нового тисячоліття, а також з розвитком і вдосконаленням системи безперервної освіти. В умовах Болонського процесу й інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського освітнього простору в останні роки все більше уваги приділяється системному підходу до вивчення особливостей педагогічної освіти країн учасниць Болонського процесу.

Однією з країн, яка динамічно розвивається, є Республіка Туреччина, де пріоритетним завданням держави визначається створення незалежної та гнучкої системи підготовки вчителя.

Звернемося до порівняльних досліджень у галузі педагогіки, предметом розгляду яких є виявлення та аналіз проблеми та зміни, що відбуваються в педагогічній освіті Туреччини на тлі загальносвітових тенденцій. Теоретичним основам розвитку системи освіти Республіки Туреччина присвячені дослідження А. Газізова, Г. Десятов, І. Доромаджі, О. Карпенко, Ю. А. Лі, І. Монахова, Н. Мосакі, С. Усманова та ін. [60; 61; 72; 78; 104; 143; 144; 157; 171; 255; 256; 257; 258; 259; 277], які свідчать, що в турецькій системі освіти відбуваються суттєві зміни, пов'язані з необхідністю приведення підготовки педагогів, педагогічної освіти країни у відповідність з динамічними вимогами суспільства, Болонської конвенції, інтеграційними процесами в Європі та світовому освітньому просторі.

У наукових дослідженнях українських та російських учених аналізуються окремі аспекти системи освіти Туреччини (А. Газізова, С. Сапожников, С. Усманова та ін.).

Так, у дисертаційному дослідженні С. Усманової [256] визначено *історичні етапи* розвитку вищої педагогічної школи Туреччини. Звернемося до їх характеристики в контексті досліджуваної проблеми.

*Перший етап* розвитку вищої педагогічної освіти Туреччини (1863–1923) співвідноситься зі створенням першого в Османській імперії

університету. Зазначимо, що хронологічно цей вищий навчальний заклад (один із перших десяти в Європі) було створено в 1453 році. Проте початком першого етапу, виходячи з наукового аналізу проблеми, ми вважаємо 1863 рік, коли університет набуває статусу «Darulfunun» (Дім науки) завдяки запровадженню сучасній на той час структурі організації навчального процесу, а також навчальних програм та методів викладання. Наступна реорганізація була здійснена у 1900 році, коли університет отримав назву «Darulfununi Osmani» (Османський дім наук).

Варто зазначити, що до XX століття університет був вищим релігійним (мусульманським) навчальним закладом, але після проголошення Турецької Республіки (1923) його було реорганізовано у 1927 та 1933 роках і він стає світським освітнім закладом. Сьогодні – це Стамбульський університет (тур. Istanbul Universitesi, англ. Istanbul University) – провідний вищий навчальний заклад Туреччини. Також на цьому етапі було засновано: Босфорський університет (1863 р.), Йилдиз Технічний Університет (1911 р.), у складі якого почав функціонувати факультет освіти та педагогічний факультет. Перші педагогічні школи з'явилися у 1849 році. У 1850 році створено Академію наук Туреччини, яка сприяла розгортанню наукових товариств, відкриттю педагогічних коледжів. У цей період було закладено основу для формування національної інтелігенції, яка сприяла розвитку турецької науки, техніки, освіти та культури.

Характерними рисами *другого етапу* (1923–1981 р.), який розпочався з проголошення Турецької Республіки та створенням національної системи вищої освіти, було заснування у післявоєнний період (50–70-і роки XX ст.) мережі державних вищих навчальних закладів, основною метою діяльності яких було створення демократичної та світської системи освіти. До проголошення Турецької Республіки сфера освіти Османської імперії, яка проіснувала приблизно з 1280 року до 1922 року, перебувала під контролем традиційних мусульманських керівників, настанови яких носили переважно релігійний характер. Важливим для нашого дослідження є те, що цей етап

розвитку країни характеризувався створенням вищих навчальних закладів, які здійснювали підготовку педагогічних працівників: Газі Університет (1926 р.), Анкара Університет (1946 р.), Університет Егейського моря (1955 р.), Технічний університет Середнього Сходу (1956 р.), Дікле Університет (1966 р.), Сакар'я Університет (1970 р.), Кумхурієт Університет (1974 р.), Улудаг Університет (1975 р.), Чукурова Університет (1973 р.), Газіайтеп Університет (1973 р.), Селджук Університет (1975 р.), Фірат Університет (1975 р.).

Особливістю *третього етапу* (1981 р. – по теперішній час) є реформування системи вищої освіти, інтенсивне відкриття державних, приватних і суспільних університетів, створюваних і фінансованих з бюджету країни приватними особами та суспільними фондами. Університети Туреччини сьогодні являють собою великі науково-навчально-виробничі центри із розгалуженою мережею коледжів, науково-дослідних інститутів, лабораторій, бібліотек, навчальних факультетів, на яких здійснюється підготовка як педагогічних працівників, так і висококваліфікованих фахівців різних сфер діяльності. Підготовка педагогічних кадрів у республіці здійснюється в університетах. Так, за цей період спостерігається позитивна динаміка відкриття достатньо великої для країни кількості таких навчальних закладів. До характеристики турецької освітньої системи можна віднести особливості їх підпорядкування двом адміністративним органам: Раді з вищої освіти та Міністерству Національної освіти [219].

Система державного управління закладами освіти країни є централізованою та здійснюється Міністерством національної освіти, до складу якого входять: центральне представництво (Міністерський офіс (апарат управління); Рада з вищої освіти та дисципліни – «YÖK»; Головні службові відділи; Консультативні та контрольні відділи; допоміжні підрозділи та інституції, які утворено при сприянні безпосередньо міністра (наприклад, Центр професійних і технічних освітніх досліджень та розвитку або Рада з координації проектів). Зазначимо, що різні регіональні та місцеві

представництва державного управління освітою діють у 81 провінції та 922 районах. Окрім того існує й зарубіжне представництво – у 39 країнах світу, а також інституції – філії (Адміністративна колегія, Національна освітня академія тощо) [105].

До головних повноважень Міністерства національної освіти належить:

- планування, моніторинг, контроль усіх освітніх послуг у закладах різних рівнів;
- відкриття закладів формальної та неформальної освіти (за виключенням закладів вищої освіти);
- організація навчання громадян країни за кордоном;
- розробка й утвердження навчальних програм;
- координація роботи офіційних, приватних та громадських організацій;
- удосконалення матеріально-технічної бази освітніх закладів.
- подання Радою з вищої освіти та дисципліни претендентів на посаду ректорів університетів, яких призначає президент республіки [220, с. 41].

Варто зазначити, що РВО є автономним органом управління, що координує та вирішує проблеми університетських бюджетів. Для цих вищих навчальних закладів основним джерелом доходу є державні субсидії, які призначаються кожного фінансового року Великими національними зборами Турецької Республіки (парламентом). Вагомим гуманітарним здобутком країни є значне фінансування галузі освіти, рівень, якого складає 10 відсотків від загального державного бюджету. Натомість, окрім щорічних державних субсидій, університети створюють такі власні позабюджетні джерела доходу, як дослідні проекти, консультаційні послуги, служби з охорони здоров'я, створення дочірніх підприємства (ферм, рибних господарств, друкарень, відповідних служб тощо). Весь прибуток від такої діяльності надходить до спеціальних фондів, організація і використання яких регулюються і контролюються виключно самими університетами [221, с. 126].

У межах нашого дослідження з урахуванням вищезазначеного можемо виокремити наступні етапи інтеграційних процесів у вищій педагогічній освіті Туреччини:

- **I етап** (1954–2001 рр. XX ст. – **соціально-орієнтований**) – напрацювання спільних підходів до транснаціональних проблем вищої школи;
- **II етап** (2001–2009 рр. – **економіко-орієнтований**) – приєднання до євроінтеграційних процесів, підписання Болонської конвенції (2001 р.) та прийняття низки нормативних актів щодо євроінтеграції, розвиток положень Болонської декларації під час Міжнародної зустрічі у 2009 році в бельгійських містечках Льовені та Лювен-ля-Ньов, де Туреччина представила національні доповіді про Болонську реформу;
- **III етап** (2009 – до сьогодні – **професійно-орієнтований**) – реалізація законів, нормативних актів щодо євроінтеграції вищої педагогічної освіти Туреччини, реформування системи освіти, створення та модернізація навчальних програм, запровадження інтегрованих курсів, дистанційного навчання, оцінювання якості освіти.

Охарактеризуємо кожний з етапів більш детально.

Варто зазначити, що **перший етап (соціально-орієнтовний)** визначається, передусім, розвитком університетської освіти. Вважаємо, що в цьому напрямі Туреччина є наочним прикладом для наслідування, зокрема в Україні. Відповідно до звіту «Знання, мережі і країни: глобальне наукове співробітництво в XXI столітті» (Knowledge, networks and nations: Global scientific collaboration in the 21<sup>st</sup> century) Туреччина засвідчила підвищення активності своєї наукової діяльності, яка за темпами розвитку конкурує з Китайською Народною Республікою, практично вдвічі випередивши Великобританію за кількістю публікацій у рецензованих журналах [309].

Послугуючись надбаннями попередніх років (у 1933 році Турецька Республіка визначила університет як типову європейську установу, відповідальну перед Міністерством національної освіти, уряд (1946 р.)

запровадив поняття університетської автономії, що розуміється як формування органів внутрішнього управління на основі виборів ректорів і деканів професорсько-викладацьким складом), у Конституції (1960 р.) було розширене і юридично підкріплено положення про демократичні засади управління вищим навчальним закладом.

Окрім того, на тлі запровадження планування та координації у вищій освіті в 1971 році турецькі університети залишалися непідзвітними. Останні законодавчі зміни (1981 р.) унормували університетське управління, що представляє поєднання англо-американської та континентальної європейської (переважно німецької) моделей, в основі яких покладено різні варіанти взаємодії зацікавлених в управлінні ВНЗ сторін (держави, академічної олігархії, суспільства і ринку).

Доступ до вищої освіти в Республіці Туреччини забезпечується для всіх громадян держави та визначається Єдиним Державним Іспитом, який введено згідно Болонської декларації в турецьких загальноосвітніх школах.

*Другий етап (економіко-орієнтовний)* характеризується насамперед тим, що Туреччина увійшла до Зони Європейської освіти у 2001 році і прийняла участь в обговоренні Празької декларації 2001 р., Берлінської декларації 2003 р., декларації Бергена 2005 р., Лондонської декларації 2007 р. Варто також зазначити, що Туреччина представила національні доповіді про Болонську реформу у 2005, 2007, 2009 рр.

Болонська декларація, підписана Туреччиною, містить шість ключових положень:

- прийняття чіткої системи ступенів, зокрема шляхом упровадження додатка до диплома для того, щоб випускники турецьких ВНЗ могли ефективно використовувати свої кваліфікації, здібності та навички у всьому Європейському просторі вищої освіти;
- запровадження двоциклічного навчання: базової та післядипломної (бакалаврат і магістратура) освіти, визначити термін першого циклу не менше трьох років;

- використання європейської системи залікових одиниць у вищій освіті Туреччини (системи кредитів), за основу якої пропонувалося прийняти Європейську накопичувальну систему залікових одиниць (ECTS), здатної працювати в рамках концепції «навчання протягом усього життя» (ECTS покликана забезпечити функції накопичення та трансферу кредитних одиниць, спільно з взаємно визнаними системами забезпечення якості цей захід має полегшити доступ турецьких студентів на європейський ринок праці, загальне застосування такої системи залікових одиниць і додатка до диплома буде стимулювати прогрес у визначеному напрямі);

- істотно розвинути і стимулювати мобільність турецьких студентів, викладачів та адміністрації (на основі виконання двох попередніх пунктів), чого можна досягнути шляхом усунення всіх перешкоди для вільного пересування студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу, що надає особливого значення соціальному аспекту мобільності;

- розвиток європейської співпраці щодо забезпечення якості турецької вищої освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій;

- розвиток європейських вимірів у вищій освіті Туреччини та забезпечення можливостей працевлаштування випускників, реалізація чого вимагає розроблення модулів, курсів та програми з «європейським» змістом, орієнтацією або організацією (зазначене особливо стосується тих модулів, курсів, навчальних планів і навчальних програм, які пропонуються спільно ВНЗ різних країн, що призводить до визнання спільного ступеня) [2, с. 277–278].

Діяльність усіх вищих навчальних закладів Туреччини регламентується основними положеннями Закону № 2547 «Про вищу освіту» [302], який прийнято у 1981 році. У цьому ж році в Туреччині було проведено чергову реформу структури освіти, яка була спрямована на її уніфікацію. Так, систему освіти, яку складали навчальні заклади університетського і

неуніверситетського типу, яких налічувалося більше 100, у ході реформи трансформовано наступним чином: різні професійні школи, інститути, коледжі приєднані до університетів в якості підрозділів, що надало тим самим університетам статусу великих інтегрованих навчальних центрів.

Після прийняття «Закону про вищу освіту» було створено Раду з вищої освіти, яка складається з 21 особи. Частина членів Ради призначається президентом Республіки, частина – Радою міністрів, частина – міжуніверситетськими комітетами. Кожний член Ради обирається на чотири роки. Голова ради призначається президентом Республіки Туреччина з числа її членів. Члени Ради з вищої освіти обирають виконавчий комітет у складі десяти осіб, який функціонує у постійному форматі протягом визначеного терміну. Турецькі студенти у межах Болонського процесу беруть участь у таких програмах, як Socrates, Leonardo Da Vinci, Erasmus, Vouth та ін.

У 2004 році у Лісабоні турецьким урядом була підписана Конвенція про визнання кваліфікацій, що відносяться до системи вищої освіти. У Європейському регіоні відповідно до цієї Конвенції дипломи вищих навчальних закладів Туреччини не підлягають нострифікації в європейських країнах.

**Третій етап (професійно-орієнтований)** характеризується тим, що турецькі студенти в рамках Болонського процесу беруть участь в різних міжнародних програмах. Проте, враховуючи забезпечення в їх межах мобільності студентів, турецькою владою здійснюються активні заходи щодо повернення випускників на батьківщину.

Варто зазначити про плідну і багатогранну є багаторічну співпрацю турецьких університетів із зарубіжними ВНЗ та міжнародними організаціями щодо забезпечення якості освіти, визнання кваліфікацій, розробки і впровадження спільних освітніх програм, розширення інтернаціоналізації та академічної мобільності. Прикладом цього може слугувати Анкарський університет, усім випускникам якого відповідно до рівня освіти



присвоюється європейський ступінь бакалавра, магістра, доктора. Наводимо перелік документів про освіту, видаваних в Анкарському університеті:

- диплом «лісанс» – ступінь бакалавра: з гуманітарних наук, теології, педагогіки, права, політичних наук, журналістики, природничих наук, фармації з терміном навчання 4 роки, з теології, стоматології, ветеринарії – після 5 років навчання;
- диплом «мюхендіслік» з медицини після 6 років навчання;
- ступінь бакалавра природничих наук з хімії, фізики, геології, сільського господарства - після 4 років навчання;
- ступінь магістра гуманітарних або природничих наук, термін підготовки 1–2 роки після диплома «лісанс»;
- диплом «узманлік» з ветеринарії, сільського господарства, 2 роки навчання після диплома «лісанс»;
- диплом доктора, термін навчання не менше 2–4 років після диплома «Лісанс»;
- доктор медицини, термін навчання 8 років.
- кваліфікація доцента (ад'юнкт професора), термін підготовки 4 роки для тих, хто має диплом доктора;
- кваліфікація професора, термін підготовки 5–7 років для тих, хто має кваліфікацію доцента;
- професійний диплом, термін підготовки 2 роки.

Приблизно 84 % студентів вищих навчальних закладів займаються за програмами, які забезпечуються здобуття основного диплома про вищу освіту («лісанс» – ступінь бакалавра); близько 5 % – за програмами дипломів другого і третього рівня, приблизно 11 % – до отримання професійного диплома (що прирівнюється документом про середню спеціальну освіту) [218].

Здійснення системно-порівняльного аналізу вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина та України дозволяє виявити загальні та особливі риси сучасного освітнього простору, в якому Туреччина, як і Україна, прагне до

демократизації вищої освіти, вбачаючи в ній основу розвитку громадянського суспільства.

До основних рис цього процесу віднесемо:

- перехід до суспільно-державної моделі управління вищою освітою;
- широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів;
- предметна система навчання, яка передбачає широкий вибір студентами навчальної програми, рівня освіти, що відповідає власним можливостям і здібностям.

Зміст, структура, та функції вищої педагогічної освіти в Туреччині регламентується, насамперед, ключовими (загальнонауковими), базовими (соціально-особистісними) та спеціальними (професійно орієнтованими) компетенціями, що формуються в студентів протягом усього періоду їхньої професійної підготовки. У своїй сукупності перераховані компетенції утворюють цілісну професійну компетентність, яка повинна бути сформована в процесі теоретичного та практичного навчання студентів на педагогічних факультетах турецьких університетів.

Окреслені ключові, базові та спеціальні компетенції як відповідні складові професійної компетентності майбутнього вчителя регламентують вибір основного змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина, що визначається державними освітніми стандартами. Державний стандарт, покликаний забезпечити єдність освітнього простору країни, включає в себе класифікатор напрямів і спеціальностей вищої педагогічної освіти, а також державні вимоги до обов'язкового змісту та рівня підготовки випускників турецьких університетів за кожним конкретним педагогічним напрямом або спеціальністю. Відповідно до особливостей підготовки викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів умовно визначається шість блоків змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина.

Націленість Туреччини на підвищення міжнародної конкурентоспроможності визначає коло питання щодо можливостей і обсягу

освітньої та науково-дослідної підготовки кадрів, їх взаємозв'язку, а також заходів, спрямованих на формування відповідних умінь і навичок випускників, рівень яких має відповідати суспільним вимогам ринку праці. Важливим стає не стільки обсяг виробленого людського капіталу, скільки властивості, якості, продуктивність праці, гнучкість та інноваційні можливості людини, яка здобула освіту. Зазначене зумовлює, по-перше, необхідність підвищення ступеня індивідуальної відповідальності суб'єктів процесу навчання за його результати, по-друге – зростання вкладу в освіту населення як основного отримувача вигод від нього, пов'язаних із розвитком людського капіталу.

На думку вчених-економістів, успішна система вищої освіти в Туреччині має ґрунтуватися на трьох основних положеннях, щоб відповідати тенденціям розвитку економіки та ринку праці:

- вона повинна готувати кадри, що відповідають вимогам технологічних перетворень в Туреччині,
- по-друге, зробити свій внесок в інноваційний розвиток країни і підтримувати його позитивну динаміку;
- готувати кадри, що відповідають довгостроковим регіональним потребам [303].

У діяльності регіональних ВНЗ спостерігаються певні **тенденції**, що визначаються:

- переважаючим прагненням абітурієнтів навчатися у столичних ВНЗ;
- наявністю регіональних відмінностей у системі розподілу випускників;
- відсутністю у майбутніх фахівців прагнення здійснювати професійну діяльність у регіонах;
- ускладненням проведення інноваційних досліджень, спрямованих на підготовку педагогічних кадрів, що відповідають довгостроковим регіональним потребам;

- декларування завдань співпраці університетів, які часто не визнаються пріоритетними.

Викладачі Туреччини засвідчують, що студенти ВНЗ після завершення навчання часто не виявляють інтересу до регіональних школах і планують відразу виїхати з регіону і працевлаштуватися в столичних центрах. Це відбувається, зокрема, внаслідок діючого механізму розподілу абітурієнтів по ВНЗ, коли навчання в регіональному університеті для багатьох студентів стає єдиною можливістю здобути педагогічну освіту. Існуюча система розподілу студентів виразно призводить до зростання регіональних відмінностей, ніж до їх зниження. У зв'язку з цим, експерти Світового банку рекомендують стимулювати студентів з регіону до вступу в місцевий університет [303]. Безумовно, не всі вищі навчальні заклади Туреччини можуть забезпечити пільговий вступ жителям свого регіону, бо така система не відповідає потребам провідних дослідницьких університетів. Однак деякі вищі навчальні заклади орієнтовані більше на потреби регіону, що має задовольнити потребу в учительських кадрах у місцевих/регіональних школах.

На сучасному етапі в Туреччині продовжується активне реформування системи вищої освіти, метою якого є розвиток бакалаврських і магістерських програм, збільшення кількості подвійних магістратур, сприяння мобільності студентів, формування чіткої системи кредитів тощо. Зазначене здійснюється шляхом визначення загальних і спеціальних компетенцій (дескрипторів), що пов'язано з чітким визначенням критеріїв якості освіти. Так, провідним орієнтиром в європейських країнах визнається не стільки термін навчання у ВНЗ, різноманітність навчальних дисциплін і обсяг знань, скільки професіоналізм майбутнього фахівця у своїй галузі.

З метою підвищення якості вищої освіти в 1997 році Рада вищої освіти Туреччини у співробітництві з Британською Радою та консультантами з Управління вищої освіти Великобританії реалізувала експериментальний проект «Проект оцінки якості турецьких університетів», який містить програми оцінки якості навчання та практику оцінки дослідження.

В останні роки у сфері вищої освіти Туреччини спостерігається позитивна динаміка як у кількісному, так і якісному аспекті, що стало можливим в результаті продуманої державної політики, що виявляється в таких напрямках, як:

- виділення значних коштів на підвищення рівня освіти,
- залучення іноземних педагогів і студентів,
- розвиток університетів як наукових центрів, здатних генерувати нові знання;
- створення відповідного освітнього середовища, орієнтованого на підвищення рівня мотивації до здобуття вищої освіти.

Аналізуючи систему вищої освіти Туреччини в сучасному аспекті, можна зазначити, що вона знаходиться в процесі пошуку оптимальної відповідності між сталими традиціями турецької вищої школи та новими викликами, пов'язаними із входженням країни до світового освітнього простору. Так, аналізуючи тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина, С. Усманова основними рисами сучасного освітнього простору країни визначає:

- перехід до суспільно-державної моделі управління вищою школою,
- широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів,
- наявність предметної системи навчання, яка передбачає широкий вибір студентами навчальної програми, рівня освіти, що відповідає власному рівню здібностей і можливостей.

Разом із тим система вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина характеризується особливостями, основними з яких є: національна основа підготовки педагогічних кадрів, що передбачає вивчення циклу дисциплін, пов'язаних із історією Туреччини, її культурою, традиціями, мистецтвом, літературою, релігією [256].

Характеризуючи закономірності розвитку сьогоденної Туреччини, варто відзначити, що впродовж останніх років спостерігається суттєве

підвищення її ролі на міжнародній арені, що зумовлено входженням до групи країн «Великої двадцятки» та помітним розширенням сфери політичного й економічного впливу в регіонах Близького та Середнього Сходу, Центральної Азії, Південного Кавказу та Північної Африки.

У щорічних державних програмах розвитку Туреччини зазначається, що розвиток науки і технологій є однією з найважливіших умов її інтеграції у світову економічну систему, а забезпечення подальшого економічного зростання вимагає, передусім, збільшення кількості висококваліфікованих кадрів і потенціалу науково-дослідних структур. Так, у Туреччині діє ефективна система управління науково-технологічною сферою, головним виконавчим органом якої є підпорядкована секретаріату Прем'єр-міністра Рада з питань науково-технологічних досліджень Туреччини (ТЮБІТАК). Підпорядковані Кабінету міністрів Вища рада з питань науки і технологій і Рада з питань вищої освіти, які очолює Прем'єр-міністр, визначають стратегічні напрями загального розвитку системи наукових досліджень та освіти [267].

Вважаємо, що досвід університетської освіти і науки Туреччини може слугувати позитивним прикладом реформування галузі освіти для багатьох країн, зокрема, України. Особливо це актуально, на нашу думку, у контексті значного бюджетного фінансування науково-дослідницьких та дослідно-конструкторських робіт, яке до 2023 року планується збільшити до 3 %, що складе близько \$60 млрд. (у 2012 році таке фінансування склало 0,9 % (13 млн. турецьких лір або ж 6,5 млн. \$)) [250].

Погоджуємося з думкою науковців, що загалом у стратегії розвитку вищої школи Туреччини в умовах посилення інтеграції в європейський освітній простір (за оцінкою А.І. Газізової), можна виокремити такі складові:

- формування науково-дослідницької культури забезпечення розвитку інновацій (удосконалення навчання на третьому циклі навчання);
- формування культури якості установ (удосконалення внутрішньої системи забезпечення й оцінки якості у ВНЗ);

- розширення взаємовигідної міжнародної співпраці за ключовими напрямками реформ;
- зростання ролі університетів у досягненні стратегічних цілей Туреччини й задоволенні очікувань суспільства (удосконалення системи управління вищою школою, зокрема забезпечення автономії вищих навчальних закладів) [60, с. 24].

Навчання в країні іноземних студентів є важливим показником якості системи вищої освіти країни й відповідних вищих навчальних закладів, а також свідченням інтеграції країни у світову спільноту. Туреччина розгорнула широкомасштабну програму залучення до навчання в турецьких вищих навчальних закладах іноземних студентів. Так у 2004/2005 навчальному році кількість іноземних студентів склала 14,5, у 2005/2006 – 15,5, в 2008/2009 – 18,2, в 2009/2010 – 21,4, в 2010/2011 – 26,2 тис. осіб [306]. Турецька влада поставила за мету збільшити кількість іноземних студентів у своїх ВНЗ до 100 тис. осіб у 2020 р., що принесе в економіку близько \$3 млрд. За даними ЮНЕСКО, загальна кількість студентів у закордонних ВНЗ у 2020 р. складе 7 млн. осіб, а обсяг цього ринку – \$110 млрд. [344].

Варто відзначити також факт активної інформаційної кампанії Турецької Республіки в галузі освіти з метою приваблення іноземних студентів із суміжних регіонів, особливо з тюркських держав СНД. Укладання міждержавних угод з тюркомовними країнами на основі Закону № 21467 і створення Агентства з тюркської співпраці й розвитку призвело до організованої роботи з навчання тюркськомовних студентів у турецьких навчальних закладах. Окрім того, в тюркськомовних та інших країнах функціонують курси турецької мови, фонди, школи, університети, які фінансує Туреччина. Серед них – фонди імені Юнуса Емре, тарикат «Нур» 21, Турецько-Казахський університет ім. А. Ясеві та ін. [2].

Можна стверджувати, що сучасна турецька вища освіта відповідає рівню кращих західноєвропейських та американських університетів. Зазначимо, що в рамках гуманітарного співробітництва між Україною та

Турецькою Республікою у державних університетах останньої діє безліч стипендіальних програм для українських студентів, переважно з числа кримсько-татарської спільноти. Продовженням міждержавної співпраці має стати спільне визнання документів про освіту, що покращить взаємний обмін необхідними фахівцями у різних галузях життєдіяльності.

Усвідомлюючи, що становлення національної науково-технологічної сфери без відповідного людського потенціалу є неможливим, уряд Туреччини реалізує програми, спрямовані на підтримку студентів і молодих спеціалістів. Окрім того, уряд упроваджує спеціальну програму повернення на батьківщину провідних учених турецького походження, які працюють за кордоном у відомих науково-дослідних центрах і університетах США, ЄС та інших розвинених країн. Прикладом цього є програма «Місце призначення – Туреччина», яку реалізує TÜBİTAK. У її рамках програми представники великого турецького бізнесу в 2010 році відвідали близько 200 ВНЗ у США і презентували можливості подальшого розвитку кар'єри для студентів турецького походження, які вирішують після закінчення навчання повернутися на Батьківщину. Міністерство освіти Туреччини виплачує місячну стипендію (1235 дол. США) близько 1000 випускникам місцевих університетів, які підвищують кваліфікацію в 19 провідних університетах світу із зобов'язанням щодо повернення на батьківщину після завершення терміну навчання [1, с. 51].

Зазначене дозволяє стверджувати, що Туреччина успішно інтегрувала свою систему вищої освіти у Європейську. Болонський процес привніс турецькій педагогічній освіті більше позитивного, ніж негативного. Не дивлячись на наявні проблеми, турецька вища освіта активно їх долає, враховуючи зарубіжний досвід і власні інтереси й особливості.



### **1.3. Соціально-політичні та соціокультурні передумови реформ у вищій педагогічній освіті Туреччини**

На сучасному етапі входження України в європейський освітній простір особливу зацікавленість у вітчизняних науковців педагогічної галузі науки викликає досвід реформування освіти Турецької Республіки – країни, яка не будучи членом ЄС бере активну участь у Болонському процесі. Самобутність Турецького реформування пов'язана з державною політикою амбівалентності релігійних устроїв та засад громадянського суспільства [337, с. 259–281], адже до цього часу жодній мусульманській країні не вдавалося так гармонічно долучитися до європейських освітніх традицій. Так, Туреччина приєдналася до Болонського процесу ще в 2001 році, а місцеві дипломи випускників вищих навчальних закладів визнаються університетами ЄС та США.

Туреччина, як і Україна, що орієнтовані на підвищення конкурентоспроможності в умовах продукування інноваційного суспільства на основі взаємодії науки, освіти і виробництва, відчуває значний вплив загальноєвропейських інтеграційних тенденцій і характеризується пошуком оптимальної відповідності між сформованими традиціями і новими вимогами, пов'язаними з входженням у світовий освітній простір [240]. Туреччина як єдина мусульманська країна, що бере участь у створенні європейського освітнього простору, демонструє загальноцивілізаційний підхід до вирішення окресленої проблеми у контексті зацікавленості, з одного боку, у збереженні власної національної та культурної ідентичності, а з іншого – в оптимальному використанні досвіду європейських країн у процесі модернізації вищої школи. Можна стверджувати, що Туреччина накопичила в цьому сенсі унікальний досвід щодо вирішення пов'язаних із загальним контекстом освітніх проблем, який становить і для України великий науковий і практичний інтерес.

Для визначення соціально-політичних та соціокультурних передумов

реформ у вищій педагогічній освіті Туреччини звернемося, передусім, до наукових досліджень, в яких безпосередньо або опосередковано знаходимо звернення до окресленої проблематики. Так, упродовж останніх років до наукових розвідок особливостей турецької освіти варто віднести праці К. Салімової, яка досліджує історію розвитку шкільної справи, де релігійне виховання і навчання розглядається в контексті становлення світської державної системи освіти, основними рисами якої є обов'язковість, демократичність та безкоштовність [213, с. 107-114].

Вагомими для нашого дослідження є також роботи С. Сапожникова, в яких здійснено історичний аналіз функціонування системи підготовки педагогічних кадрів, становлення й розвиток довузівської освіти, огляд та структурний аналіз реформування державних освітніх послуг у сучасній Республіці Туреччина як країни члена Чорноморського економічного співтовариства. Зокрема, дослідник порушує проблеми надання освітніх послуг, що пов'язані з підвищенням якості викладання і приведення системи підготовки кадрів у відповідність до потреб економічного розвитку. Науковець у своєму дослідженні акцентує увагу на процедурі підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ, основною місією яких є реалізація всебічної програми навчання майбутніх учителів, консультативної підтримки, що забезпечує досягнення високого рівня викладання навчальних дисциплін [216, с. 82-88; 220, с. 41-45; 221 с. 125-130; 222, с. 130-135, с. 276-281].

У новітніх дисертаційних роботах російських учених (Л. Гур'є та А. Газізова) висвітлено проблематику підготовки кваліфікованих викладачів вищої школи з акцентуванням уваги на необхідності стажування аспірантів за кордоном та впровадженні спільних із зарубіжними університетами докторських програм [70, с. 115-120].

Так, А. Газізова шляхом системного аналізу аргументує взаємозалежність розвитку вищої школи, її взаємодії з наукою і виробництвом і загальних політичних, соціальних, економічних і культурних передумов, факторів, ідей, які в сукупності складають концептуальний базис

сучасної моделі вищої школи. Автором у дисертації «Стратегія розвитку вищої професійної школи Туреччини (в контексті дослідження проблем модернізації освіти)» (2010 р.) представлено модель турецької вищої школи, розробка і впровадження якої є результатом інтеріоризації ідей індустріального розвитку та основоположних ісламських цінностей з метою побудови сильної турецької держави в якості регіонального лідера, культурного центру тюркського світу. Учена також характеризує особливості професійної підготовки фахівців у Туреччині, які детерміновані поетапним переходом до нової моделі науково-освітньої діяльності ВНЗ, спрямованої на забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки, забезпечення єдності освітньої, наукової, інноваційної діяльності. Зазначене, на думку науковця, має реалізуватися шляхом забезпечення міждисциплінарності та реалізації міжнародного співробітництва, а також участі бізнес-спільноти в здійсненні навчального процесу. На основі аналізу досвід турецької вищої школи в умовах її взаємодії з наукою і виробництвом дослідниця виявляє конструктивні ідеї і стратегії, врахування яких набуває особливого сенсу в процесі реформування вітчизняної системи освіти в контексті європейської інтеграції [60].

Цікавим у межах досліджуваної проблеми вважаємо дисертаційну роботу М. Сойлемез «Загальна та професійна освіта Туреччини: (проблеми, становлення та розвиток) (1995 р.), в якій проаналізовано генезис загальної та професійної освіти як складової (підсистеми) цілісної турецької національної системи освіти. На особливу увагу заслуговує аналіз впливу соціально-економічних, політичних умов турецького суспільства на розвиток загальної та професійної освіти, а також характеристика організаційно-педагогічних умов розвитку системи освіти в країні [237, с. 13].

Окремі сторони гендерного аспекту проблеми, що досліджується, розглянуто в дисертаційному дослідженні «Іслам та жінка у сучасній Турції», де М. Кютюкчю здійснив детальний аналіз прав жінки у мусульманському середовищі, її становища в сім'ї, соціумі і державі, в країнах і регіонах

традиційного поширення ісламу. Важливим у межах окресленої проблеми вважаємо і результати аналізу різноманітних світських та ісламських проектів вирішення «жіночого питання», а також проблем сім'ї в Турецькій Республіці з моменту її утворення в 1923 р. і до теперішнього часу. У дослідженні висвітлено поетапні трансформації філософського розуміння ролі жінки в контексті адміністративно-правових, соціальних, духовно-релігійних та культурних перетворень у Турецькій Республіці, а також вплив філософії європейського (головним чином французького) Просвітництва на виникнення в Османській імперії просвітницького руху з притаманним йому філософсько-політичним обґрунтуванням природних прав людини, прагненням вивести жінку з приниженого становища в сім'ї, а потім і в суспільстві, що характеризує особливості підходу до «жіночого питання» і способів його вирішення в Турецькій Республіці за президентства Ататюрка [129].

У власних педагогічних міркуваннях будемо також послуговуватися результатами досліджень С. Усманова, в яких здійснено порівняльний аналіз багаторівневої моделі сучасної освіти України та Туреччини, зокрема, різних механізмів здобуття ступенів «бакалавр» та «магістр», а також підготовки наукових та педагогічних працівників вищої освіти [258, с. 226-231; 259, с. 208-213].

Дослідження система професійно-технічної освіти Туреччини здійснив Т. Десятов. Його монографія «Система професійно-технічної освіти Туреччини» висвітлює структуру системи професійно-технічної освіти в Туреччині, а саме: анатолійські технічні, анатолійські професійні та комерційно-туристичні ліцеї, а також турецько-німецькі професійно-технічні навчальні заклади. Особливу увагу в структурі системи професійно-технічної освіти науковець приділяє гендерно диференційованим жіночим та чоловічим ліцеям. Дослідником зазначається, що в жіночих навчальних закладах підготовку спеціалістів здійснюють, в основному, для сфери послуг, туризму, переробної та текстильної промисловості, натомість у чоловічих – акцент робиться на підготовці висококваліфікованих робітничих кадрів та

спеціалістів для основних галузей промислового та сільськогосподарського виробництва [72, с. 157-195].

Турецькі науковці С. Алкен, С. Оцдемур, Х. Тюзун, досліджуючи проблеми використання дистанційного навчання в початковій школі, детально проаналізували місцеві ІКТ «Програми базової освіти» та методологію електронного ігрового навчання, упровадження яких спрямовано на підвищення якості освіти. Основними завданнями випровадження такої програми дослідники вважають:

- уніфікацію і розширення системи обов'язкової освіти;
- комп'ютеризацію системи початкової освіти для зменшення чисельності учнів у шкільних класах;
- упровадження програм професійної підготовки з метою забезпечення системи управління навчальними закладами, керівництва вчителів та інспекторів;
- запровадження в початковій школі обов'язкового вивчення іноземної мови;
- перетворення початкових шкіл у комунальні навчальні центри [257, с. 538-542; 296, с. 907-916; 312, с. 465-477].

Згадані роботи, хоч і є дещо описовими але, на нашу думку, містять багатий фактичний матеріал, є досить інформативними, що дозволяє відновити повну картину освітніх процесів у Туреччині ХХ – початку ХХІ століття, на тлі яких відбувалося становлення системи підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччини.

Отже, проаналізовані історичні, релігієзнавчі та історико-педагогічні джерела створюють підґрунтя для вивчення окресленої у дослідженні проблеми в окреслений період, який характеризує цікаву сторінку історії Туреччини, коли після переможного закінчення війни за незалежність (1919–1922 рр.) на місці Османської імперії була створена Турецька Республіка. Так, 1 листопада 1922 року був ліквідований султанат; Лозаннська конференція (20 листопада 1922 – 24 липня 1923 рр.) гарантувала безпеку і

повний суверенітет турецького народу та території, яка йому належить; 29 жовтня 1923 року була утворена Республіка Туреччина [178]. Мустафа Кемаль Ататюрк стає першим президентом вільної Туреччини.

У нашому дослідженні будемо послуговуватися науковими міркуваннями М. Самойлеза, який виокремлює наступні етапи становлення і розвитку загальної освіти в Туреччині (1923–1993 рр.):

- *перший етап* (1923–1940 роки) – відродження (після війни за незалежність (1919–1922 рр.) і становлення освітньої системи в період однопартійної політичної системи;
- *другий етап* (1940–1970 роки) – нестабільного суперечливого розвитку, деформацій в галузі освіти в період переходу до багатопартійної політичної системи;
- *третій етап* (1970–1993 роки) – демократизації системи освіти в роки правління Тургутта Озала [237].

Подальша логіка дослідження вимагає висвітлення основних передумов та тенденцій розвитку освіти на кожному з них, що в узагальненому вигляді подано на рис. 1.1.

Розглядаючи соціально-історичні, соціально-політичні та соціокультурні передумови реформ у вищій педагогічній освіті Туреччини варто зазначити, що починаючи з 1923 року в країні відбулися дуже важливі соціальні, економічні, політико-правові та культурні події, які стали основою освітніх трансформацій. Так, концептуальні засади «османізму» змінила ідеологія «тюркізму», яка стала домінуючою у сфері освіти, а діяльність Мустафи Кемаля Ататюрка створила підґрунтя для низки освітніх реформ [182].



Рис. 1.1. Передумови реформування вищої педагогічної освіти у Туреччині

Згідно із Законом про уніфікацію освіти, прийнятому в 1924 році, всі школи перейшли у підпорядкування одного Міністерства освіти (при Османській державі їх було декілька – у Стамбулі і в Анкарі). Мусульманська система освіти набула державного характеру [179].

До **соціально-історичних передумов** (у визначенні їх сутності будемо послуговуватися Великим тлумачним словником сучасної української мови, де *передумова* – це попередня умова існування, виникнення, діяння чогонебудь [43, с. 909]) ми відносимо *домінування в турецькому суспільстві ісламу, що слугує підґрунтям релігійної та соціокультурної спільності народів мусульманського світу* [82; 86; 97; 260; 337]. Республіка Туреччина пройшла шлях від теократичної до світської держави, спрямувавши свої зусилля на формування етнокультурної спільності з сучасною політичною структурою і високорозвиненою цивілізацією. Особливістю Туреччини, як і переважної більшості мусульманських країн, є те, що її вожді одночасно її політики, і релігійні діячі, і представники влади. Зазначене стосується і діяльності Мустафи Кемалю Ататюрка, яка стала підґрунтям освітніх реформ. У результаті його особистого внеску у справу реформування державної освітньої системи у Туреччині подолано вражаючу за масштабом неосвіченість населення та запроваджено безкоштовну середню освіту. Сучасна турецька вища освіта стала престижною і загалом відповідає рівню кращих західноєвропейських та американських університетів [283; 310; 342].

До **соціально-політичних передумов** реформ у др. пол. ХХ – поч. ХХ ст., на нашу думку, слід віднести, передусім, насамперед, *державну політику країни*, що визначається діяльністю політичних партій (Республіканська народна партія (однопартійність – відміна уроків релігії, що зменшило інтерес до школи); Партія Демократії (введення уроків релігії), яка безпосередньо впливала на легітимність суспільного запиту на рівні громади, місцевого самоврядування і політики міністерства освіти, а також зміст і характер функціонування навчальних закладів, про що йдеться в працях турецьких учених К. Кемалю, Б. Турама, З. Шакіра [308; 329; 337].



Зазначимо, що перші загальноосвітні (так звані «світські») школи було відкрито у 1839 році, де окрім грамоти, також навчали й іноземним мовам, предметам природничо-математичного циклу, готували цивільних чиновників, військових фахівців, а вже у 40–60-ті роки XIX століття відкрилися й перші професійні школи: педагогічні (1849 р.), сільськогосподарські (1847 р.), лісові (1853 р.) та медичні (1866 р.). Початкові світські школи мали два ступені підготовки:

- перша – «сиб'ян» (для хлопчиків віком 7–10 років та дівчаток віком 6–10 років), де безкоштовно почали грамоті та релігійним дисциплінам;
- друга – «рюшті» – де упродовж наступних 4 років учні навчалися турецькій мові та засвоювали знання з елементарної арифметики, історії та географії.

У той же час середня освіта теж мала дворівневий ступінь підготовки: «ідадіє» і «султані», але до 1868 р. на території країни повноцінна середня освіта здійснювалася лише у двох ліцеях (у Галатасараї та Дюрюшшефіку), де викладались: турецька та іноземні мови, математика, фізика, хімія, основи бухгалтерії, товарознавство, креслення. Вже тоді існували й недержавні заклади освіти – приватні іноземні школи різних рівнів, які, в основному, належали християнським національним меншинам. Зокрема, Роберт – коледж (1863 р., Стамбул), заснований католицьким місіонером Хамліном на кошти американського торговця Х. Роберта, у 1971 році реформовано у Босфорський університет.

Варто зазначити, що масштабне поширення світської освіти в Туреччині розпочинається тільки після проголошення Республіки у 1924 році. Одночасно всі навчальні заклади стали державними (з початковою безкоштовною освітою), а Міністерство освіти суттєво трансформувало зміст освіти, змінивши застарілі освітні програми шляхом запровадження таких предметів, як природознавство, математика, всесвітня історія та література. У 1973 році в країні запроваджено обов'язкову загальну восьмирічну освіту [162, с. 17-34].

З 1982 року урядом було структуровано теологічне навчання, яке стало складовою єдиної державної системи освіти, а релігійні дисципліни набули обов'язкового статусу. Причинами легітимізації викладання релігійних дисциплін та функціонування теологічних освітніх закладів стали євроінтеграційні суспільно-політичні процеси. Але не дивлячись на відокремлення релігії від держави, іслам і понині залишається головним фактором формування сучасної свідомості для турецьких громадян. Тому з метою запобігання створенню мережі підпільних та неконтрольованих владою сект та шкіл, що поширюють радикальні ісламські ідеї, держава взяла на себе контроль над духовним життям і діяльністю віруючих, розширивши одночасно можливості здобуття релігійної освіти та виховання. Відповідні підрозділи Міністерства національної освіти Турецької Республіки займаються організацією підготовки релігійних наставників, служителів культу, викладачів релігійних дисциплін з метою підвищення освітнього і культурного рівня, а також для уніфікації тлумачення принципів моралі, які прищеплюються молоді. Спочатку релігійні освітні заклади було представлено школами «імамів-хатибів» (2-річне навчання) та теологічними ліцеями (3-річне навчання). Пізніше у 1997 році школи були реорганізовано, а викладання релігійної професійної освіти залишилося виключно в безоплатних теологічних ліцеях, в які можна вступити лише після закінчення загальноосвітньої 8-річної школи. Це значно розширило можливість здобуття вищої освіти, оскільки диплом теологічного ліцею надає право вступу до ВНЗ нерелігійного спрямування [162, с. 7].

Таким чином, система сучасної турецької освіти складається з мережі державних навчальних закладів, в яких офіційно надаються базові освітні послуги. Неофіційна (приватна) освіта включає в себе всю освітню діяльність та заклади освіти, що створені для осіб, які ніколи не навчалися в системі державної освіти або залишили школу на одному з рівнів освітньої системи, а саме: *приватні турецькі початкові школи, іноземні початкові школи, міжнародні початкові школи, коледжі практичних мистецтв для дівчат,*

*центри технічної освіти для дорослих, центри громадської освіти, освітні курси, професійні підготовчі центри, управлінські та дослідні центри.*

Варто зазначити, що турецька система освіти мало відрізняється від системи освіти будь-якої країни Європейського союзу, що діє за принципами Болонського процесу [284; 286]. Державна освіта Турецької Республіки складається з п'яти рівнів:

- дошкільна (підготовча) освіта;
- початкова школа;
- середня школа;
- професійно-технічна освіта;
- вища освіта.

Структура державної освіти Туреччини зображена в таблиці 1.1.

**Таблиця 1.1**

**Структура державної освіти Туреччини [105, с. 88–93]**

Рівень	Категорія освітнього рівня	Вікова група
I	<b>Необов'язкова дошкільна освіта</b> (дитячі садки «Ana Okulları»).	3–5 pp.
	Якість підготовки контролює Міністерство національної освіти	
II	<b>Загальнонаціональна базова початкова освіта</b> (без перерви між початковою і середньою освітою)	6–14 pp.
III (IV)	<b>Середня освіта</b> здобувається в загальноосвітніх, професійних і технічних закладах особами, які мають початкову освіту	15–18 pp.
IV	<b>Професійна кваліфікація</b> («Önlisans Diploması») одnorічний цикл професійного навчання у ВНЗ, які є філіалами університетів	19–20 pp.
V	<b>Університетські ступені:</b> бакалавр «Lisans Diploması» магістр «Yüksek Lisans Diploması» доктор «Doktora Diploması»	19–22 pp. 22–24 pp. та вище

Наступною **соціально-політичною передумовою** вважаємо становлення *нормативно-правової бази* освітньої галузі Республіки Туреччина, яке безпосередньо пов'язане з основним кроком у культурних та освітніх реформах Мустафи Кемалю – запровадження латинського алфавіту, який прийшов на зміну традиційному арабському. Варто зазначити, що арабський шрифт, прийнятий в Османській імперії, не був турецьким за походженням. Оволодівати ним було складно, у результаті чого рівень грамотності в країні залишався низьким: читати і писати вміло не більше 20 % населення. Важливим для нашого дослідження є той факт, що 1 листопада 1928 року Мустафа Кемаль затвердив закон про реформування турецького алфавіту. Він особисто презентував алфавіт у присутності державних чиновників та журналістів і зазначив: *«Громадяни, ми повинні прийняти нові букви для нашої прекрасної мови... Ми повинні звільнитись від незрозумілих знаків у залізних затисках, в яких віками перебував наш мозок... Навчіться негайно цим новим турецьким буквам. Навчіть їм весь народ, селян, пастухів.... Розглядайте це як патріотичний та національний обов'язок»* [13, с. 18].

Для проведення реформ у системі освіти Мустафа Кемаль запросив до Туреччини Джона Дьюї, відомого американського педагога, філософа та громадського діяча, який у 1924 році відвідав Туреччину. На той час відсоток неграмотного населення був дуже великим, саме тому створення ефективної системи освіти стало питанням виживання молодії Республіки, що детермінувало в подальшому прийняття Закону про обов'язкову 12-річну освіту [249]. Державницьке розуміння проблеми було співзвучним з педагогічними міркуваннями американського вченого, який у своєму звіті зазначав, що освіту, передусім, варто розглядати як внесок в молоде покоління, від якого залежить майбутнє країни [13, с. 27].

Світський характер реформ виявлявся і в тому, що Туреччина, відмовившись від арабської графіки, перейшла на графіку на основі латинського алфавіту. Із конституції були видалені посилання на іслам як на

офіційно прийняту в країні релігію. Навчання стало світським. Особистий внесок Мустафи Кемаля полягає і в тому, що він здійснив безліч поїздок віддаленими місцями країни, де сам навчав населення грамоті, за що удостоївся звання «Перший учитель Республіки» [63].

Починаючи з 20–30-х років ХХ століття спостерігається *тенденція* до швидкого зростання кількості освічених людей, що однак супроводжувалося відсутністю спеціально підготовлених педагогічних працівників. З другої половини ХХ століття брак педагогічних кадрів став особливо гострим.

Найбільш значущими передумовами реформ у Туреччині вважаємо **соціокультурні**, що виявлялися, передусім, у *зростанні освітніх запитів місцевого населення*. Особливо актуальним це було для жінок, що стало предметом окремого дослідження відомих турецьких науковців (Ю. Геліслі, А. Нермин, Щ. Текелі [299; 319; 330]). Першим кроком до звільнення жінок стало прийняття в 1926 році нового Цивільного кодексу, який відмінив полігамію і закріпив рівні права чоловіка і жінки у шлюбі, включаючи право жінки подавати на розлучення. Замість релігійного було запроваджено цивільний шлюб (за швейцарським зразком); окрім того, були закріплені рівні права подружжя у вихованні дітей, здійсненні опіки, питаннях спадщини [179]. Проте, на думку професора Анкарського університету Нермин Абадан-Унат, прийнятий за основу швейцарський кодекс не забезпечував повної рівності у відносинах подружжя. Закон закріплював за чоловіком статус глави сім'ї, від якого залежав вибір місця поселення дружини, дозвіл на право працювати поза домом (так тривало до листопада 1990, ст. 159 «Закон про сім'ю»), а також займатися на будь-якою оплачуваною роботою [130, с. 145].

У 1930 році жінкам було надано право голосу та участі у виборах до місцевих органів влади, а у 1934 році – у виборах до парламенту. Із запровадженням Цивільного кодексу актуальною стала проблема здобуття освіти. Жінки почали здобувати освіту від початкової школи до університету, що надало можливість їм не лише займатися домашнім господарством та

вихованням дітей, а й брати активну участь у суспільному житті Туреччини [179]. Зазначене підвищувало статус жінки, надавало можливість виконувати більш широке коло суспільних ролей з урахуванням особливостей ісламської релігії. Отже, до **соціокультурних передумов** ми можемо віднести і *розширення прав жінки у турецькому суспільстві*.

Вагому роль у цьому процесі відіграв Мустафа Кемаль Ататюрк, який своїми промовами готував турецьке суспільство до майбутніх реформ, які розширювали права жінок. Наприклад, у промові, проголошеній в Ізмірі в 1923 році, він акцентував увагу на необхідності підготовки освічених громадян, високо оцінивши у цьому роль жінок: «Ми стали людьми завдяки своїм матерям. Вони зробили все, що могли. Але рівень, який у нас є, не відповідає сучасним потребам. Необхідні зрілі люди з іншими поглядами. Цих людей виховують жінки» [130, с. 145]. Варто зазначити, що реформи, здійснені під його керівництвом, з одного боку, сприяли наданню жінками цивільних прав, з іншого – багато в чому забезпечили перебудову турецького суспільства. Жінки отримали можливість брати активну участь у таких важливих сферах, як освіта і політика, ділове життя. Держава за допомогою політики відносної рівності статей підтримувала їх участь у всіх сферах суспільного розвитку.

Зазначений процес отримав на державному рівні нормативно-правове забезпечення, до якого можна віднести: Закон про освіту «Tevhidi Tedrisat Kanunu» (1924), який забезпечував жінкам можливість навчатися разом із чоловіками; Закон про зовнішній вигляд «Kyafet Kanunu» (1925); Цивільний кодекс «Türk Medeni Kanunu» (1926), який кардинально змінив правовий статус жінок у порівнянні з правами чоловіків. Турецькі жінки продовжили боротьбу за свої соціальні та політичні права, створення сприятливих умов для більш активної участі в суспільному житті країни, що безперечно, вимагало відповідного освітнього рівня, а також відповідного кадрового забезпечення.

Цікавим у межах дослідження є той факт, що у всіх доповідях жінок-депутати висловлювали свою прихильність Ататюрку. Прикладом цьому є виступ депутата від м. Ізміра Есми Найман з нагоди його смерті: *«Ататюрк врятував честь не лише турецької нації, а й турецьких матерів, які виростили цю націю. Жінки Туреччини нескінченно зобов'язані йому. Всі права, які жінка придбала, вона набула завдяки геніальності Ататюрка»* [331, с. 287].

Розвиток жіночої освіти призвів до зростання чисельності жінок, які викладали у вищих навчальних закладах країни. Так, у 1939 р. у ВНЗ країни викладало 99 жінок, в тому числі 38 – в Стамбульському і Анкарському університетах. Поступово запроваджувалася практика призначення жінок на державні посади, в тому числі до органів управління народної освіти. Десятки жінок стали директорами шкіл і ліцеїв, керівниками відділів народної освіти, інспекторами міністерства народної освіти [202, с. 85].

Реформи, проведені Ататюрком, зіграли важливу роль у боротьбі з неосвіченістю та феодальними пережитками особливо щодо жінок, сприяли поширенню ідеалів рівності в суспільній свідомості, долучивши їх до суспільної діяльності. Однак перетворення не торкнулися глибин соціально-економічної структури суспільства і тому лише частково змінили соціальний статус жінок.

Позитивним вважаємо те, що освіта поступово набувала національного характеру: при вивченні історії, мови та літератури зверталася увага на різні аспекти національної культури. У суспільстві також почало визнаватися вагоме значення освіти народу загалом та жіночої зокрема. Разом із тим політичний тиск з боку держави був достатньо сильним з огляду на існування єдиної політичної сили – Республіканської народної партії (РНП), проведення ряду урядових реформи, які спиралися на військову силу, насаджуючи в школах тоталітарну ідеологію. Так, у перші 20 років існування Республіки (1924–1940 рр.) держава не надавала школам фінансової та матеріальної допомоги, що не могло не позначитися на загальному стані

освітньої галузі. Однак саме у цей період уряд, намагаючись подолати соціальну, економічну та культурну відсталість народу, спрямовував свої зусилля та відкриття нових шкіл різних *напрямів*: землеробства, ремісничі, індустрії і торгівлі, медичних, шкіл підготовки будівельників, а також загальноосвітніх ліцеїв для підготовки кадрів у галузі мистецтва і культури. Функціонування цих навчальних закладів безпосередньо залежало від кадрового забезпечення і було достатньо проблематичним. Окрім того, ідеологічна ситуація в країні по суті призвела до уніфікації змісту навчання, оскільки навчальні програми були одноманітними.

Варто зазначити, що закриття у цей історичний період розвитку Республіки Туреччина мечеті і медресе, де раніше навчали релігії, а також заборона у школах уроків релігії і основ моралі (з 1933 р.) зумовили те, що традиційний інтерес народу до навчання істотно знизився. Така ситуація спостерігалася до Першої світової війни, в умовах якої посилилася потреба поглиблення міжнародних відносин, обміну інформацією тощо. Одночасно зросло суспільне невдоволення однопартійною системою, що призвело до створення Партія Демократії (ПД) [107], яка здобула перемогу на виборах і, зрештою, відновила викладання в школах уроків релігії. У 1951–1953 рр. у Туреччині знову були відкриті релігійні школи імам-хат ібов. Цей період характеризується також зростанням суспільного інтересу до вивчення іноземних мов. Пізніше, в 1975 році, ці коледжі були перейменовані в анатолійські ліцеї.

Зміни в суспільній та освітній сферах стали досить чутливими для політичної ситуації в країні і турбували, передусім, представників Республіканської народної партії, яка в 1961 р. здійснила військовий переворот, заборонила Демократичну партію і запровадила певні трансформації у галузі народної освіти. Військовий режим, що проіснував близько п'яти років, здійснив ряд волюнтаристських кроків у цій сфері. Так, провівши певну селекцію молодих випускників ліцеїв, що дотримувалися домінуючої ідеології, організувала для них 40-денні курси, результатом



навчання на яких було отримання дипломів учителів. Зрозуміло, що такий короткий термін перепідготовки не забезпечував відповідний освітній рівень педагогічної праці, не сприяв продуктивної діяльності в школах країни, що нанесло системі освіти Туреччини відчутну шкоду. Незважаючи на зазначені проблеми в становленні, пов'язані з нестабільністю політичної ситуації, з 1946 по 1978 роки система освіти Туреччини продовжувала розвиватися, спостерігалось зростання кількості шкіл і дітей, які навчалися в них. Найбільш продуктивними можна вважати відкриті у цей час школи імам-Хатіб, коледжі та міжнародні школи.

На цьому етапі основними *принципами національної освіти* були: загальність і рівноправність; обов'язковість (базової освіти); безперервність; демократизм; Ататюркізм [237, с. 10]. Їх реалізація вимагала наявності та впровадження єдиного плану, який був прийнятий наприкінці правління Демократичної партії. У ньому зазначалося, що в Турецькій Республіці, обов'язком держави є:

- забезпечення економічного, соціального і культурного прогресу;
- першочергове спрямування інвестицій на потреби суспільства,
- складання планів розвитку.

Варто зазначити, що після військового перевороту 1979 року в Туреччині були скорочені інвестиції в сферу освіти. Але це тривало недовго, були проведені повторні вибори, на яких перемогла Партія Вітчизни. Творцем і лідером цієї партії був Тургут Озал, який залишив помітний слід у політичному, економічному та культурному житті Туреччини за роки свого правління (1971–1993 рр.).

На освіту було виділено значні кошти з державного бюджету, що призвело до швидкого збільшення кількості учнів у початкових і середніх школах, професійних ліцеях, коледжах і університетах. У результаті реформи освіти до 1993 року кількість університетів зросла до 57 (у порівнянні з періодом до 1975 р., коли їх чисельність не перевищувала в Туреччині 18).

Спостерігається *тенденція* до зростання кількості приватних шкіл, різних ліцеїв та курсів підготовки до вступу в університет [178].

Однак, незважаючи на ці позитивні тенденції, зумовлені політикою держави в період правління Тургуту Озала, в Туреччині актуальними залишалися проблеми організації навчання і виховання, які виявлялися у наступному:

- зростання кількості учнів відставало (пропорційно) від зростання населення;
- не було вирішено питання економічного забезпечення освітніх установ;
- існував брак педагогічних кадрів, особливо вчителів для початкових і середніх навчальних закладів;
- не було створено систему працевлаштування випускників професійних і технічних шкіл, що ускладнювалося нестачею робочих місць;
- державні школи не володіли науково-матеріальним потенціалом у порівнянні з приватними школами [237].

До наступної *соціокультурної передумови* розвитку освіти у Туреччині віднесемо *розробку та впровадження стратегії національної освіти*, зміст якої окреслено в урядових програмах, Конституції Республіки Туреччина законами про освіту, а також в заповітах Ататюрка. Так, в «Основному законі про народну освіту» № 1739 визначено її *два основних напрями*: «організовану освіту» і «загальнодоступну освіту». Організована освіта включає шкільну та професійну освітню систему Туреччини, яка складається з чотирьох ступенів – дошкільної, початкової, середньої (середньої спеціальної) і вищої освіти. Загальнодоступна освіта охоплює освіту і виховання тих громадян, які не навчаються ні на одному із ступенів шкільної системи освіти. Як зазначено в «Основному законі про народну освіту», загальнодоступна освіта має *дві форми навчання*:

- «загальнопоширена освіта»,
- «професійно-технічна загальнодоступна освіта».

Важливими структурними підрозділами загальнодоступної освіти в країні є Центри народної освіти і Центри наставництва. До їх діяльності залучаються люди вікової групи 14–44 років з метою навчання грамоти. На курсах професійно-технічної загальнодоступної освіти слухачі підвищують загальний освітній рівень і навчаються різним професіям.

Варто зазначити, що керівний орган, а саме Правління Ради з освіти і виховання, було створено не відразу. Спочатку (в 1926 році) був організований Департамент з національної освіти й виховання, який згідно «Закону про центральні органи освіти та їх функції» (№ 2287 від 22 червня 1933 р.) був реформований, що призвело до зміни його функцій. У результаті перетворень, розпочатих за Законом № 4926 від 15 червня 1946, Департамент національної освіти і виховання був перейменований у Департамент по освіті та вихованню, функції якого були сформульовані по-новому. У 1981 році Правління Департаменту з освіти і виховання було перейменовано в Управління, при якому функціонували різні правління відділів, управлінь у освітньо-виховних справах. Згідно законам № 179 і 208 (1984 р.) у Міністерстві народної освіти відбулися нові реорганізації, у результаті яких Управління з освіти і виховання стало називатися Правлінням Ради з освіти і виховання [237].

До важливих *соціокультурних передумов* розвитку системи освіти Туреччини, який лише на прикладі одного структурного підрозділу Міністерства народної освіти (Правління Ради з освіти та виховання) свідчить про його складність і суперечливість, віднесемо *культурні особливості соціалізації особистості в Туреччині*. У кожному суспільстві основним завданням соціалізації є інтеріоризація у сферу свідомості і поведінки підростаючого покоління загальнолюдських та національних традицій і культурних цінностей. Соціалізація передбачає таке виховання людини, де в ролі вихователя виступає саме суспільство, яке створює певне соціокультурне середовища, без наявності якого не можуть розвиватися творчі здібності і талант людини. Таким соціокультурним середовищем в

Туреччині є, передусім, навчальні заклади, які продукують певну систему цінностей, що використовується як критерій оцінки діяльності особистості в різних сферах життя.

Варто зазначити, що в Туреччині процес соціалізації у ході навчання на різних його ступенях ускладнюється з огляду на відсутність системного бачення його сутності серед вітчизняних учених та державних діячів, а також недостатньої уваги його науково-методичному забезпеченню. Будуючи в Туреччині демократичну систему освіти, офіційна педагогіка була підпорядкована авторитарним установкам, характерним для тоталітарної держави. Зміна правителів призводила до трансформацій принципів навчання і виховання, що призводить до загострення суперечності між декларуванням демократизму турецької системи освіти та насадження авторитаризму як у способі життя людини, так і функціонуванні системи освіти (загальноосвітньої, професійної школи).

На нашу думку, принципи гуманізму мають бути покладені в основу педагогіки і школи Туреччини. У цьому контексті можна стверджувати про певні зрушення. Так, Міністерством освіти Туреччини було прийнято рішення про запровадження з 1991–1992 навчального року кредитної системи навчання. Ця система передбачає:

- а) визначену кількість і перелік навчальних предметів у тій мірі, щоб відповідали інтересам і потребам учнів, що надає можливість учневі здобувати освіту з урахуванням інтересів, бажань і здібностей;
- б) відсутність класних керівників та поточних іспитів;
- в) поділ навчального процесу на періоди.

Особливостями турецької системи освіти можна вважати: положення про визначену кількість навчальних днів у півріччі (не менше 90); використання замість поняття «навчальний рік» терміну «період навчання», а замість «переходу в наступний клас» – «перехід у наступний клас з предмету».

Ступінь одержуваного учнем диплома і сфери його дії визначаються також відповідно до оцінок, отриманих протягом усього навчального періоду: складаються кредитні оцінки і діляться на суму відповідних годин на тиждень. У кредитній системі переходу в наступний клас є свої недоліки, але з точки зору здійснення демократичних реформ в освіті вони виправдали себе. Тому до нової кредитної системи перейшли 90% усіх навчальних закладів.

За останні 10–15 років в Туреччині, як і у всіх країнах, що розвиваються, збільшилася кількість приватних шкіл та інтернатів. Зазначене було зумовлене економічними проблемами функціонування державних шкіл, рейтинг державних шкіл помітно знизився (кількість учнів у класах досягала 60–70 чоловік). Оскільки вчителі приватних шкіл стали отримувати набагато більшу зарплату, то кваліфіковані вчителі державних шкіл часто змінюють місце роботи, віддаючи пріоритет приватним навчальним закладам, де створені лабораторії, в класі навчаються в середньому 20–25 учнів. Тому навчальні досягнення приватних шкіл суттєво вище, ніж державних. А за останні 3–5 рр. на вступних іспитах до університетів перші 20 місць стали займати випускники приватних шкіл. Зазначене тенденція простежується і на Всесвітніх предметних олімпіадах, на яких призові місця займають також учні приватних шкіл Туреччини.

На суспільному рівні починає усвідомлюватися необхідність створення якісної системи освіти, збільшення терміну навчання дітей у школах. Так, в Японії, наприклад, тривалість навчального року становить 240 днів, у Німеччині – 210, тоді як у Туреччині – 180 днів. Це вимагає збільшення витрат на освіту в державному бюджеті. У Туреччині в 1992–1993 фінансовому році частка коштів, що виділяється на потреби освіти, склала 25 % державного бюджету. В Америці, Німеччині, Японії цей показник вищий [237].

Зазначимо, що в межах гуманітарного співробітництва між Україною та Турецькою Республікою у державних університетах діє багато

стипендіальних програм для українських студентів. На нашу думку, один із перспективних кроків у межах продовження між державної співпраці має стати взаємне визнання документів про освіту, що покращить взаємний обмін необхідних фахівців у різних галузях життєдіяльності.

Ураховуючи передумови створення та функціонування системи освіти в Туреччині, її уряд для вирішення проблеми якості підготовки вчителя передбачає провести вирішити наступні проблеми:

- по-перше, подолати високий рівень безробіття випускників у віці 20–24 і 25–29 років, що викликано крім економічних проблем невідповідністю кваліфікації випускників університетів вимогам сучасного ринку праці;
- по-друге, забезпечити конкурентоздатність випускників на ринку праці, що безпосередньо залежить від якості їх професійної підготовки, обумовленої конкурентоспроможністю ВНЗ на ринку освітніх послуг;
- по-третє, привести у відповідність програми практичного навчання в університетах з сучасним стандартам якості, що забезпечить розвиток інноваційних процесів.

Додамо також, що незацікавленість регіональних ВНЗ у зміцненні взаємозв'язку вищої освіти та промисловості на додаток до наявних механізмів розподілу абітурієнтів також перешкоджають ефективній підготовці людських ресурсів, що мають відповідати вимогам ринку праці, промисловості і суспільства. У сформованих умовах проблема досягнення нової якості освіти відповідно до потреби ринкової економіки і формування готовності закладів вищої педагогічної та професійної освіти до досягнення цієї якості видається найбільш актуальною [303].

Ключовою і загальною для України та Туреччині в сучасних умовах є проблема готовності випускників ВНЗ до інноваційної діяльності. Наслідком цих проблем в Туреччині є труднощі, пов'язані з: 1) працевлаштуванням молодих фахівців відповідно до профілю підготовки і рівнем кваліфікації; 2) низьким рівнем конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку

праці на відміну від інших освітніх і вікових груп фахівців; 3) зниженням можливостей реалізації їх професійного та особистісного потенціалу.

Отже, проаналізований масив історичних, історико-педагогічних джерел дає можливість виокремити та проаналізувати соціально-історичні, соціально-політичні та соціокультурні передумови освітніх реформ у Туреччині (др. пол. XX – поч. XX ст.), характеристика яких буде врахована в ході теоретичного аналізу процесу підготовки вчителів.

#### **1.4. Вища педагогічна освіта Туреччини на тлі євроінтеграційних процесів (нормативно-правові аспекти)**

Подальша логіка дослідження вимагає, на нашу думку, розгляду євроінтеграційних тенденцій у площині функціонування системи вищої педагогії освіти у Туреччині, а також нормативно-правового забезпечення цього процесу.

Зазначимо, що євроінтеграція в освітній сфері реалізується в контексті глобалізації як одного із сучасних світових процесів, що передбачає співпрацю між народами, країнами та забезпечення конкурентоспроможності у всіх суспільних сферах життєдіяльності, зокрема це стосується і системи вищої освіти та підготовки педагогічних кадрів з метою забезпечення її ефективного функціонування. Інтеграційний процес передбачає також упровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у європейський простір. Такі завдання є сьогодні актуальними, як для Туреччини, так і для України. Їх вирішення Це сприяє підвищенню європейської культурної ідентичності країн, їх інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Розглядаючи глобалізацію, на тлі якої розглядається становлення системи педагогічної освіти Республіки Туреччина, як процес універсалізації,

становлення єдиних для всієї планети структур, зв'язків і відносин у різних сферах життєдіяльності, сприймаємо її як об'єктивну реальність, що характеризується замкнутістю глобального простору, єдиним світовим господарством, всезагальною економічною взаємозалежністю, глобальними комунікаціями [56]. До важливих векторів глобалізації відносимо, насамперед, освіту, що зосереджує низку ключових питань: стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і комунікаційна технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми рівноправності й доступності освіти та інше [168, с. 2].

Погоджуємося з думкою, що глобалізація посилює інтеграційні процеси у сфері вищої освіти і є визначальним фактором розвитку постіндустріального світу. Свідченням цього, як зазначає Л. Хижняк, є: «виникнення на базі новітніх інформаційних і комунікаційних технологій нових форм навчання й нових напрямків міжнародної освітньої діяльності; збільшення кількості дослідних центрів, котрі займаються актуальними проблемами підготовки кадрів і розробляють відповідні рекомендації; спроби розвинутих країн проводити узгоджену політику, і навіть розробляти єдину стратегію в галузі освіти, у тому числі університетської» [265, с. 6].

У межах нашого дослідження будемо послуговуватися положенням, що саме інтеграція є однією з важливих модернізаційних змін у вищій освіті, зумовлених процесами глобалізації. Йдеться про розвиток співпраці, обмін інформацією, студентську мобільність на державному рівні, що в підсумку призводить до інтеграції національних систем освіти. Виходячи і зазначеного вище, можна стверджувати про деяке уподібнення і гармонізацію основних, найголовніших рис систем освіти [266].

*Європейська інтеграція* – політичний та інституціональний процес з метою об'єднання Європи [56]. Порівнюючи процеси глобалізації, інституалізації та європеїзації, В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв приходять до



висновку, що «*європейська інтеграція* – це стан, досягнутий у часі й просторі, рівень «консолідації», «злиття» національних освітніх систем» [8, с. 66].

Важливим для розгляду системи педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина вважаємо науковий доробок у галузі євроінтеграції вищої освіти, що представлений низкою наукових розвідок. Так, проблематику інституціонального становлення та організаційного забезпечення інтеграційних процесів досліджували зарубіжні вчені В. Аватков, Л. Берталаффі, А. Гаджиєв, Ш. Джунсебаєв, Ю. А. Лі, О. Хомерікі [1; 2; 25; 26; 25; 58; 75; 143; 144; 266; 287]; а також українські вчені В. Андрущенко, О. Антонова, Л. Березівська, О. Величко, О. Карпенко, К. Корсак та ін. [10; 24; 44; 104; 105; 118; 119].

Філософські проблеми інноваційного реформування освіти в Україні в контексті Болонського процесу плідно досліджують В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Лавриченко, О. Локшина, В. Михайлович та ін. [7; 8; 9; 95; 126; 127; 124; 140; 147; 148; 149; 150; 151; 146; 152; 168]. Їхні теоретичні напрацювання репрезентують нову парадигму освіти, що «розвивається як відповідь на виклики цивілізації й одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі» [9, с. 6]. На розробці методологічних засад проблеми інтеграції зосередили увагу С. Гончаренко, А. Сбруєва, Н. Сидорчук [66; 67; 224; 227; 228; 229; 230; 231]. Аспекти національної ідентифікації у контексті глобалізаційних процесів аналізують К. Корсак, В. Кремень, Л. Сподін, [118; 119; 125; 126; 127; 241]; нормативно-правового забезпечення освітніх реформ – В. Андрущенко [7; 8; 9], структурного реформування вищої освіти – С. Вітвицька, М. Степко, В. Шинкарук [48; 50; 51; 52; 53].

Так, аналіз широкого спектру наукових праць західних та вітчизняних дослідників з проблеми інтеграції дав змогу А. Лавренчуку [131] зробити висновок щодо зумовленості інтеграційних процесів політичними та економічними чинниками. Дослідник також обґрунтовує доцільність

інновацій в управлінні інтеграційними процесами та перенесенні акценту євроінтеграційної політики з національного на регіональний рівень.

Однак процес європейської інтеграції не може обмежуватися лише політичними та економічними факторами – він має охоплювати всі сфери суспільного життя: економічну, політичну, правову, наукову, культурну, освітню. Варто зауважити, що саме освіта і наука є визначальним фактором людського розвитку в глобалізованому світі. Сьогодні вони є безальтернативним засобом національного самоутвердження. Стати повноцінним учасником глобальної політики, економіки і культури може лише та країна, в якій інтелектуальні професії стали масовими, а інвестиції у розвиток людського потенціалу – найвагомішими і найефективнішими. Більше того, саме гуманітарний розвиток суспільства є головною передумовою і запорукою успішного просування в цьому напрямі. Серед інших чинників інтеграція в освітній сфері виступає одним із найважливіших. «Адже саме освіта значною мірою закладає погляди, цінності, способи сприйняття й інтерпретації світу тощо. Тому близькість чи принаймні співмірність освіти має стати ефективним стимулятором процесу європейської інтеграції на тривалу перспективу» [188].

Освітньою концепцією консолідації європейського освітнього співтовариства є формування європейського простору вищої освіти, який ґрунтується на міжнародному співробітництві. Для системи вищої педагогічної освіти Туреччини такий освітній просторі покликаний усунути перешкоди та забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, що базується на принципах демократії й незалежності університетів, їх наукової та дослідницької самостійності. Особлива увага у цьому контексті має надаватися активізації мобільності студентів і науково-педагогічних кадрів, підготовці освіченої молоді до активної життєдіяльності в демократичному суспільстві, закладенню основ для її професійної кар'єри й особистого розвитку.

Експерти з питань освіти Ради Європи інтерпретують єдиний європейський освітній простір як спільний європейський дім, а отже,

«європейська свідомість має будуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків та культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху протягом останніх двох тисячоліть» [160, с. 55]. Таким чином, ідеться про перетворення національного мислення на континентальне. Природно, що досягнення таких цілей потребує зближення систем освіти різних європейських країн. Разом з тим, національна ідентичність для мешканців будь-якої європейської країни продовжує зберігати вагоме значення [57, с. 196].

Не є винятком у цьому процесі розбудова ідеології освітньої парадигми Республіки Туреччини, яка, як зазначає С. Усманова, є однією з країн Європи, що динамічно розвивається. Турецький уряд як першорядне завдання економіко-соціального розвитку суспільства висуває створення незалежної та гнучкої системи вищої освіти, що забезпечує високу якість підготовки фахівців у різних сферах науки, освіти, культури та соціального життя [257].

Основам розвитку системи вищої освіти в Туреччині та її реформуванню присвячено дослідження В. Аваткова, А. Газізової, Л. Гур'є, Т. Десятова, І. Доромаджі, О. Карпенко, Т. Коротько, Ю. А. Лі., Н. Мосаки, С. Усманової, Ф. Якубова, Алкан, Барблан та ін. [1; 2; 60; 61; 59; 70; 72; 78; 104; 105; 117; 143; 144; 171; 255; 256; 257; 258; 259; 279; 280; 285], в яких, зокрема, зазначається, що в турецькій системі освіти відбуваються істотні зміни, пов'язані з розвитком економічного, соціально-культурного життя, необхідністю узгодження вищої педагогічної освіти з вимогами Болонського процесу.

Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти поступово реалізовувалися, починаючи з середини ХХ століття. Забезпечуючи розвиток ідеї щодо оновлення системи вищої освіти та з метою налагодження європейської співпраці європейськими країнами було прийнято низку важливих рішень у результаті подій, які вчені об'єднують у чотири етапи [52; 125; 167; 231]. Розглянемо їх детально та простежимо вплив на систему вищої освіти Республіки Туреччина (табл. 1.2).

## Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти Європи та Туреччини

Етапи	Європейське співтовариство	Республіка Туреччина
I 1954-1982	Створення європейської економічної співдружності та впровадження «європейського виміру в освіті» (Європейська культурна конвенція, Римська угода)	Реформування вищої освіти країни, утворення централізованих органів управління (Рада з вищої освіти), уніфікація університетів (прийняття Закону «Про вищу освіту» № 2547)
II 1983-1991	Прийняття фундаментальних принципів функціонування ВНЗ (підписання Великої Хартії університетів – 1988, «Меморандуму про вищу освіту в країнах ЄС» (1991)	Упровадження програм академічної мобільності, долучення до реалізації цілей євроінтеграційних процесів
III 1992-1998	Поглиблення ідеї європеїзації вищої школи, актуалізація соціально-політичних цілей Болонського процесу (Маастрихтський договір (1992), Лісабонська (1997), Сорбонська (1998) декларації)	Визначення загального напрямку змін у системі вищої освіти у зв'язку з об'єднанням із державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу (Парламентська асамблея (1992), Чорноморська конвенція, заснування мережі університетів Чорноморського регіону (1997))
IV 1999- по теперішній час	Консолідація Європейського простору вищої освіти (Болонська декларація (1999) та Бухарестське комюніке (2012))	Долучення Туреччини до Болонської декларації (2001) з підписанням Празького комюніке; початок реалізації програми Erasmus (2004); участь в обговорення Празької (2001), Берлінської (2002), Бергенської (2005), Лондонської (2007) декларацій; звіти Туреччини про реалізації Болонської декларації (2005, 2007, 2009)

*Перший етап* – 1954–1982 рр. – створення європейської економічної співдружності та впровадження «європейського виміру в освіті» – заклав основи для формування необмеженого кордонами інституту вищої освіти.

Так у 1954 році відбулося підписання Європейської культурної конвенції, в якій, зокрема, наголошувалося на необхідності заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн. З 25 березня 1957 року – укладання Римської угоди країнами ФРН, Францією, Бельгією, Італією, Нідерландами й Люксембургом – було задекларовано про усунення всіх перешкод на шляху вільного пересування людей, товарів, послуг і капіталу, передбачалося взаємне визнання дипломів (ст. 57). IV конференцією Європейської Асоціації Викладачів у 1968 році у Брюсселі прийнято Європейську карту освіти; розглянуто питання про організацію факультативних курсів з вивчення Європи (European Studies); введено поняття «європейський вимір у освіті». Документами конференції Міністрів 1971 та 1976 років визначено п'ять основних положень загальноєвропейського виміру в освітніх системах: взаємне визнання дипломів, обґрунтування ідеї формування Європейського університету, створення європейського центру розвитку освіти, заснування необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти [167, с. 22].

Щодо Туреччини, то у визначений період, зокрема у 1981 році, в країні здійснюється реформа вищої освіти, внаслідок якої створюються такі централізовані установи, як Рада з вищої освіти (РВО), центр відбору і розміщення студентів, міжуніверситетська рада, рада ректорів та ін., які мають чітко окреслені функції [220, с. 41-45]. У цьому році було прийнято Закон про вищу освіту № 2547, метою якого визначено уніфікацію вищої школи шляхом приєднання закладів неуніверситетського типу (інститутів, коледжів тощо) до університетів, у результаті загальну кількість ВНЗ значно зменшилася, а самі університети безпосередньо реорганізовано в потужні інтегровані навчальні та наукові центри. Їх керівництво покладено на новостворену після прийняття Закону про вищу освіту Раду з вищої освіти (YÖK), демократичний склад якої (21 представник), представлений у певних пропорціях (президентом Республіки, Радою Міністрів та міжуніверситетськими комітетами на чотири роки) [2, с. 49].

Таким чином, створення внаслідок реформування системи вищої освіти, що призвело до створення великих навчально-науково-виробничих центрів посилило здатність вищої освіти країни відповідати новим викликам світової спільноти та враховувати при цьому культурні традиції, політичні й економічні потреби Туреччини.

*Другий етап* – 1983–1991 рр. – ознаменувався підписанням низки документів та функціонуванням програм, які зміцнювали взаємозв'язок вищих навчальних закладів і сприяли інтеграції Європи загалом.

Важливою подією цього періоду визнано прийняття Великої Хартії університетів (Болонський університет, 18 вересня 1988 року), в якій підкреслювалася роль університетів як центрів культури, знань, досліджень [42]. У названому документі було висловлено одностайну позицію університетів щодо фундаментальних принципів функціонування вищих навчальних закладів:

- визнання університету автономною інституцією, яка є морально та інтелектуально незалежною від усіх політико-економічних сил;
- нероздільність викладання і дослідження;
- свобода у дослідженнях та викладанні;
- вірність університету європейській традиції гуманізму.

Серед засобів досягнення цих цілей визначено: забезпечення університетами взаємного обміну інформацією та документацією, стимулювання мобільності викладачів і студентів, дотримання прав, гарантування свобод, забезпечення рівного статусу, звань, іспитів, контролю (без упередженого ставлення до державних дипломів).

Відзначимо й факт створення у цей період міжнародних об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості – Comet, Erasmus, Petra, Iris, LingWa, TEMPUS, Fors (1987–1994 рр.), де наголошувалося на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробці узгоджених між вищими навчальними закладами навчальних планів і програм, сприянні вивченню іноземних мов та ін. [167, с. 23-24].

Варто також вказати низку документів, у яких визначаються стратегії розвитку системи професійної підготовки вчителів у ХХІ столітті. Одним із таких став «Меморандум про вищу освіту в країнах ЄС» (1991) [297], в якому, зокрема, наголошувалося на необхідності підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, задля чого кожен студент має набути досвіду в різних освітніх системах країн ЄС.

У названий період в Туреччині активно реалізуються програми академічної мобільності: за кордоном у 1986 році навчалося 16190 турецьких студентів, у тому числі в ФРН – 10060, у США – 2200, Австрії – 836, Франції – 753, Греції – 427. У Туреччині в цей же час навчалося 6943 іноземних студенти: із країн Азії – 5 982, країн Європи – 604, Африки – 244, Америки – 22. Практикуються також контакти між окремими університетами Туреччини й навчальними закладами ФРН, Великобританії, США, Франції, Данії [251].

Таким чином, Туреччина активно долучається до реалізації цілей інтеграційних процесів, забезпечуючи взаємний зв'язок між університетами та упроваджуючи програми академічної мобільності

*Третій етап* – 1992–1998 рр. – сприяв поглибленню ідей європеїзації вищої школи Європи та актуалізував соціально-політичні аспекти цілей і характеру Болонського процесу, зокрема ідеї про впровадження європейського громадянства, яке передбачає вільне переміщення, висунення своєї кандидатури на виборах у комунальні органи тощо. Так пунктом 8 ст. 126 Маастрихтського договору (7 лютого 1992 р., Голландія) задекларовано намір розвивати європейський вимір в освіті шляхом вивчення мов країн-учасниць, забезпечення мобільності студентів і викладачів, визнання дипломів та періодів навчання, обміну досвідом та інформацією щодо проблем у освітніх системах країн-учасниць ЄС. Упродовж 1994–1999 років відбувалося створення та реалізація об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості: «Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи», мета яких полягала у стимулюванні нововведень у змісті освіти, методах і технологіях; широкій та інтенсивній співпраці між

освітніми установами; вихованні активної громадянськості [167, с. 24–25].

Туреччина у зазначений період реалізувала загальний напрям усіх змін у системі вищої освіти країни, що обумовлений її об'єднанням із державами Чорноморського економічного регіону (Румунією, Болгарією, Грузією, Росією, Україною (прибережні країни), Молдовою, Албанією, Грецією, Азербайджаном, Вірменією) і країнами Європейського союзу [211; 215]. Так, у 1992 році уряди названих країн утворили Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), в якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співробітництва у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН та її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE) [242].

У підписаній у Стамбулі *Чорноморській конвенції* йдеться про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації, співпрацю і взаємообмін наукових та культурних організацій і освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідну діяльність, навчання в аспірантурі, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розробку програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряму взаємодію міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

З метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій країн – учасниць Організації Чорноморського економічного співтовариства у 1997 році була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

У 90-і роки XX століття в Туреччині створюються громадські та приватні університети (Ізмірський державний технологічний інститут (1992), університет Yeditepe (1996), університет Halic (1998)), які визначають основну тенденцію системи вищої освіти – заснування наукових освітньо-



виробничих центрів, що забезпечують підготовку конкурентоспроможних фахівців, які мають забезпечити стабільний соціально-економічний і культурно-освітній розвиток країни.

Визначаючи місце вищої педагогічної освіти в цьому процесі, варто зазначити, що мету, завдання професійної підготовки вчителів в умовах євроінтеграційних процесів було проголошено у 1996 році на Міжнародній конференції ЮНЕСКО «Зміцнення ролі вчителів у стрімкозмінному світі», де, зокрема, йшлося про розвиток і модернізацію системи підготовки вчителів. У матеріалах конференції зазначалося, що основною метою професійної підготовки є становлення вчителя, який зможе задовольнити потребу сучасного суспільства і буде спроможний виконувати такі професійні завдання:

- 1) озброїти учнів високим рівнем знань мовної й арифметичної грамотності (literacy and numeracy);
- 2) сприяти ретрансляції учням знань та традицій;
- 3) розвивати у школярів здатність до адаптації у сучасному стрімкозмінному суспільстві;
- 4) стати прикладом для дітей, що навчаються;
- 5) розвивати партнерські зв'язки з батьками;
- 6) нести відповідальність за фізичне здоров'я учнів [254, с. 14].

Підґрунтям для розвитку практики визнання кваліфікацій та гармонізації національних систем вищої освіти у Європі послугували прийнята у 1997 році Лісабонська конвенція та у 1998 році Сорбонська декларація [190; 238].

У документах саме третього періоду були проаналізовані об'єктивні умови і суб'єктивні фактори, які спонукали до поглиблення інтеграційних процесів освіти та економіки в освітніх системах Європи, висвітлені їх можливості та проблеми. Окрім того, було виокремлено правові, соціально-економічні, лінгвістичні фактори, які обмежували європейську мобільність, зростаючу роль освіти та професійної підготовки як принципової передумови

економічного і соціально-економічного розвитку сучасного суспільства [167, с. 24-25].

Так, *Лисабонською конвенцією* сформульовано основні терміни, за допомогою яких характеризуються моделі вищої освіти в Європі, визначаються компетенції державних органів, головні принципи оцінки кваліфікації та періодів навчання, узгоджуються механізми визнання кваліфікацій вищої освіти, оцінювання вищих закладів і програм освіти, порівняння документів про освіту тощо. У Конвенції зазначено, що велике розмаїття систем освіти в європейському регіоні відображає його культурну, соціальну, політичну, філософську, релігійну й економічну багатогранність, яка є винятковим надбанням і потребує всілякої поваги [112, с. 3]. У документі розроблено механізм академічного та професійного визнання для максимально широкого спектру кваліфікацій.

Ключовими принципами інтегрованої моделі європейської освіти під час зустрічі у Парижі 25 травня 1998 року міністрів освіти Франції, Італії, Великобританії та Німеччини було проголошено мобільність студентів і викладачів, визнання кваліфікацій, навчання впродовж життя. У *Сорбонській декларації* було визначено основні засоби формування відкритого європейського простору в сфері вищої освіти: гармонізація ступенів і циклів навчання, зрозумілість дипломів і кваліфікацій; використання системи кредитів (ECTS); двоступенева структура вищої освіти; міжнародне визнання бакалавра; стимулювання процесу вироблення єдиних рекомендацій для зближення систем освіти і формування європейського простору вищої освіти [190, с. 17-19].

*Четвертий етапом* євроінтеграційних процесів починається з 1999 року – моменту підписання *Болонської декларації* – документа, який став підґрунтям для системної й змістовної реформи вищої освіти в Європі та за її межами, до нашого часу є етапом впровадження положень Болонської декларації в європейській вищій освіті. Цим документом передбачено реалізацію цілої низки інноваційних ідей і педагогічних нововведень, а саме:

- формування єдиного, відкритого європейського простору в сфері освіти;
- упровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів;
- забезпечення мобільності студентів, викладачів і науковців у межах європейського регіону;
- прийняття системи освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка складається з двох циклів: додипломного (3–4 роки) – зі здобуттям ступеня бакалавра та післядипломного – (1–2 роки) з отриманням ступеня магістр /або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7–8 років);
- спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на ринку праці, розвитку європейської співпраці в сфері вищої освіти та підсилення європейського виміру освіти;
- контроль якості освіти;
- забезпечення привабливості європейської системи освіти (залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу) [48, с. 38].

Основні ідеї Болонської декларації набули подальшого розвитку в ряді міжнародних зустрічей: у 2001 році в Празі та Саламанці, 2003 році – в Берліні, у 2005 році – в Бергені, у 2007 році – в Лондоні, у 2009 році – в бельгійських містечках Льовені та Лювен-ля-Ньов, у 2010 році – у Будапешті та Вені й 2012 році – в Бухаресті.

Під час конференції європейських ВНЗ у м. Саламанка 29–30 березня 2001 року було сформульовано такі *принципи розвитку вищої освіти*: автономія з відповідальністю; освіта як відповідальність перед суспільством; вища освіта має ґрунтуватися на наукових дослідженнях; організація диверсифікації. Окрім того розглядалися питання якості освіти, студентської мобільності, привабливості, порівняння кваліфікацій на доступеному і післяступеновому рівнях, участі студентів як компетентних і конструктивних партнерів у формуванні Європейського простору вищої освіти.

У підписаному в Празі 19 травня 2001 року *Празькому комюніке* представниками країн Європи було ще раз сформульовано базові принципи Болонської реформи. Це, зокрема, запровадження системи легко порівнюваних та загальнозрозумілих академічних ступенів, створення системи вищої освіти, яка базується на двох освітніх циклах (бакалаврат та магістратура), запровадження кредитно-накопичувальної системи, сприяння мобільності студентів і викладачів, сприяння європейському співробітництву в галузі оцінювання якості освіти та підтримка курсів і програм європейської тематики у вищій освіті. До основного переліку цілей реформи також додано навчання протягом усього життя (life-long-learning), статус студента як активного учасника освітньої реформи, забезпечення привабливості Європейського простору вищої освіти для інших країн світу.

Важливо зазначити, що саме у Празі новим членом Болонського процесу стала Туреччина. У 2001 році країна підписала Болонську декларацію, визначивши завдання реформування вищої освіти на наступні роки:

- реалізація сукупності чітких ступенів, наприклад, через упровадження додатка до диплома, що спрямоване на ефективне застосування отриманих кваліфікацій у ЄС;

- упровадження освіти за системою двох циклів: бакалаврату і магістратури;

- використання залікових одиниць (системи кредитів) європейського типу в рамках освітнього процесу Туреччини. В якості обґрунтування системи планувалося використання перевідних залікових одиниць (ECTS). Наряду з визнанням якості ця система дасть змогу турецьким студентам виходити на ринок праці ЄС;

- стимулювання мобільності студентів вищої школи Туреччини, а також професорсько-викладацького складу;

- розширення європейської взаємодії в галузі удосконалення якості вищої освіти в Туреччині для створення співрозмірних методологій;

розробка навчальних курсів за європейським зразком, створення спільних програм для вищих навчальних закладів, і як наслідок – збільшення кількості працевлаштованих за спеціальністю турецьких випускників [272].

Вагомий вплив на розвиток вищої педагогічної освіти у країнах-учасниках Болонського процесу мала затверджена у цьому ж році низка документів, у яких визначалися функції й цілі професійної підготовки вчителів. Одним із таких стратегічних документів є «Педагогічна освіта і підготовка 2010», у якому вміщено перелік основних вимог до освіти і професійної підготовки вчителів: 1) залучення молоді до педагогічної діяльності; 2) підвищення престижу професії вчителя; 3) реорганізація системи професійної підготовки; 4) підготовка майбутніх учителів до праці в суспільстві знань [334]. У документі наголошувалося також на необхідності створення європейського виміру в змісті педагогічної освіти та трансформації професійних дій учителя в нових умовах. Попри те, найголовнішою ознакою професійної підготовки вчителя на сучасному етапі формування єдиного європейського простору, про що зазначалося у прийнятій Копенгагенською Європейською комісією (2002 р.) Декларації, визначалася її сконцентрованість на ідеях модернізації навчання, досягнення якої потребувало:

- 1) підвищити рівень якості й використання інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів;
- 2) здійснювати підготовку висококваліфікованих спеціалістів відповідно до вимог ринку праці;
- 3) сприяти розвитку системи професійної освіти у продовж життя [331].

Наступним правовим документом у сфері модернізації вищої освіти стало *Берлінське комюніке* (Берлін, 18–19 вересня 2003 року), в якому виділено три пріоритетні напрямки реалізації стратегічних завдань двох попередніх декларацій: розробка спільних критеріїв оцінювання якості освіти; впровадження двоступеневої освітньої системи «бакалавр – магістр»; взаємне визнання країнами-учасниками цих ступенів завдяки кредитно-

накопичувальній системі. Крім того, у комюніке підкреслено важливість соціального виміру освітньої реформи. Додатковим пріоритетом документ називає включення докторських студій як третього освітнього циклу в загальний освітній цикл. Документом закликає навчальні установи «збільшувати їхнє співробітництво в рамках навчання на одержання докторського ступеня і підготовки молодих дослідників» [167, с. 125].

Зазначені документи окреслили й основні напрями розвитку систем вищої педагогічної освіти. Так, низку перспективних положень щодо головних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів й вимоги до їх професійного розвитку було визначено в документі «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ», прийнятому в 2004 році Радою Європи. Головними положеннями документу, яких на сьогодні дотримується і Туреччина, є такі:

- педагогічна професія вимагає високої кваліфікації: учителі повинні закінчувати вищі навчальні заклади чи їх еквіваленти, бути висококваліфікованими спеціалістами у професійній сфері, мати відповідну педагогічну кваліфікацію;
- педагогічна освіта передбачати проходження всіх трьох циклів вищої освіти (бакалаврат, магістратура і докторантура в межах Болонського процесу) з тим, щоб зайняти певне місце в системі європейської вищої освіти і збільшити можливості просування і мобільності в професії;
- в її системі мають упроваджуватися результати досліджень і позитивний досвід практичної діяльності, що забезпечить розвиток нового знання про освіту і підготовку майбутніх учителів;
- педагогічна професійна освіта є неперервним процесом у межах цілісної системи, до якої відноситься базова педагогічна освіта, вступ учителя в професію і постійний професійний розвиток, що вимагає послідовного й адекватного забезпечення ресурсами, розробки та впровадження відповідної стратегії навчання в системах формальної й

неформальної освіти з метою забезпечення неперервного професійного зростання вчителів;

- зміст програм базової професійної освіти і подальшого професійного розвитку має відображати важливість міждисциплінарного і спільного партнерського підходів до навчання;

- мобільність педагогічної професії необхідно підтримувати: відповідні проекти для вчителів мають стати невід'ємною складовою програм базового і подальшого професійного розвитку;

- програми базового і подальшого професійного розвитку повинні забезпечувати вчителів знаннями і досвідом європейської співпраці, а також розширювати доступ та підтримувати можливості вивчення європейських мов, включаючи використання спеціалізованого словникового запасу під час засвоєння програм базової педагогічної освіти;

- педагоги мають співпрацювати з іншими зацікавленими в культурно-освітньому процесі суб'єктами: партнерство між закладами, де працюватимуть вчителі, промисловістю та постачальниками освітніх послуг, вищими освітніми закладами має заохочуватися задля підтримки високої якості підготовки, ефективної педагогічної практики і розвитку інноваційних освітніх мереж на локальному та регіональному рівнях [295].

Варто зазначити, що реалізація положень Болонської декларації у Туреччині відбувалося без особливих труднощів. У країні, за даними Національного звіту 2005 року, вже існувала двохступенева система вищої освіти й завершувалося упровадження Європейської системи переведення та накопичення кредитів (ECTS) та Додатка до диплому. Було також запроваджено певні кроки до забезпечення мобільності студентів та викладачів. Так, у 2004 році в університетах розпочато програму Erasmus, активовано діяльність щодо введення програм для студентів та викладачів, з метою вирішення мовної проблеми розширено курси вивчення англійської мови. Варто зазначити, що турецькі університети надають багато грантів для студентів та викладачів, однак не спроможні підтримати всіх студентів і

викладачів, оскільки попит втричі перевищує загальну суму грантів. Найбільш вагомою перешкодою визнається отримання візи для студентів, які від'їжджають [288].

Важливим для інтеграції системи вищої педагогічної освіти Туреччини в європейський освітній простір вважаємо підписання турецьким урядом у 2004 році в Лісабоні Конвенції про визнання кваліфікацій, згідно якої дипломи вищих навчальних закладів Туреччини не підлягали процедурі нострифікації в європейських країнах, що безпосередньо вплинуло на поживлення обміну студентами, аспірантами і викладачами між європейськими та турецькими університетами [255].

Подальші кроки вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина визначалися у нормативному полі *Бергенського комюніке* (19–20 травня 2005 року, Берген (Норвегія)), яке визначили три пріоритетні напрями євроінтеграції у системі вищої освіти, що конкретизуються в наступних положеннях:

- вперше йдеться про створення єдиної європейської структури кваліфікацій на базі національних;
- усім країнам-учасникам процесу рекомендується якнайшвидша ратифікація Лісабонської конвенції про взаємне визнання навчальних ступенів, зокрема наукових;
- включення наукової освіти (докторських програм) до загального освітнього циклу розглядається як гарантія плідної взаємодії навчального та наукового секторів – Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору.

Долучилася Туреччина і до виконання пропозицій *Лондонського комюніке* (Лондон, 16–19 травня 2007 року), яке розглядало досягнення і проблеми європейської освітньої реформи в період з 2001 по 2007 рік. Зокрема, наголошувалося на труднощах у сфері академічної мобільності в Європі, відсутності узгодженості між структурами кваліфікацій різних країн, частковому визнанні здобутих академічних ступенів тощо. Йшлося також



про значення створення Реєстру агенцій із забезпечення якості європейської вищої освіти, співпрацю європейського простору вищої освіти і наукового європейського простору. Варто зазначити, що, починаючи з 2001 року, країна взяла участь в обговоренні Празької (2001), Берлінської (2003), Бергенської (2005), Лондонської (2007) декларацій, а також надавала національні звіти про Болонську реформу в 2005, 2007 та 2009 роках.

У розвиток положень євроінтеграції у системі вищої освіти у травні 2007 року Міністерство національної освіти Турецької Республіки спільно з Міністерством освіти і науки Казахстану підписали *меморандум* про співпрацю у сфері розвитку професійної освіти. Під час зустрічі керівника вищого атестаційного комітету Турції (орган з нагляду за діяльністю ВНЗ) Ердогана Тезича та міністра Казахстану було обговорено питання співпраці між вищими навчальними закладами обох країн, розглянуто доцільність спільного проведення науково-практичних симпозіумів, розвиток співпраці з провідними університетами Туреччини, які відповідають рівню міжнародних стандартів. За даними Міністерства іноземних справ (МІС), на цей період у Туреччині навчалося близько 700 казахських студентів. При цьому в Казахстані навчалося близько 500 студентів із Турції [99].

На подальші євроінтеграційні процеси в системі вищої освіти Туреччини, зокрема педагогічної, суттєво вплинули рішення Льовенське комюніке (конференція на міжнародному рівні з питань євроінтеграції відбулася 28–29 квітня 2009 року в бельгійських містечках *Льовен* (Фландрія) та *Лювен-Ля-Ньов* (Валлонія)), в якому у першій частині лаконічно викладено досягнення освітньої реформи – запровадження трициклової структури вищої освіти, сприяння академічній мобільності (зазначається, зокрема, що в 2020 році як мінімум 20 % випускників муситимуть пройти навчальний період або стажування за кордоном), запровадження національних структур кваліфікацій та загальноєвропейської структури кваліфікацій, упровадження кредитно-накопичувальної системи. У другій частині документа йдеться про пріоритети освітньої реформи у наступному

десятилітті: соціальний вимір освітньої політики (рівні можливості для всіх соціальних груп здобувати якісну освіту), що є важливим для розвитку вищої педагогічної освіти Туреччини; питання навчання упродовж всього життя; зв'язку між навчанням і працевлаштуванням і науково-інноваційною діяльністю; пошуку альтернативних джерел фінансування освіти.

На сьогодні вища педагогічна освіти Туреччини орієнтується на положення конференцією міністрів у Будапешті та Відні 2010 року [36], визначаючи пріоритетні напрями та перспективи підготовки вчителів країни. До таких можна віднести:

- збільшення зусиль для завершення реформ, які вже проводяться в країні з метою надання можливості майбутнім учителям і викладачам бути мобільними;
- поліпшення якості викладання та навчання у вищих навчальних закладах, що має покращити можливості працевлаштування майбутніх учителів, що, в свою чергу, має забезпечити якісну освіту в початковій і середній ланці;
- сприяти навчанню, орієнтованому на студентів, як способу розширення їх можливостей; співпраці викладачів та дослідників на міжнародному рівні.

У *Бухарестському комюніке*, підписаному на конференції міністрів 26 та 27 квітня 2012 року [37], йдеться про консолідацію Європейського простору вищої освіти, зокрема щодо завершення переходу до трициклової системи, використання кредитів ECTS, видачі Додатків до дипломів, удосконалення забезпечення якості та запровадження рамок кваліфікацій, у тому числі визначення та оцінювання результатів навчання, взято зобов'язання щодо створення умов для сприяння студентоцентрованому навчанню, інноваційним методам викладання та сприятливому робочому й навчальному середовищу; посилення мобільності для кращого навчання.

На сучасному етапі розвитку євроінтеграційних процесів у сфері педагогічної освіти в Туреччині відбуваються значні зміни – здійснюється

оновлення структури національної системи освіти, модернізується зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою.

Отже, наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Туреччина посіла гідне місце в євроінтеграційному освітньому просторі, долучилася до виконання низки міжнародних правових актів у сфері вищої освіти, реалізації принципів її розвитку, визначила ключові вимоги до підготовки педагогів у контексті європейських вимог та напрямів діяльності щодо модернізації системи професійної підготовки в руслі завдань розбудови Європи Знань.

### **Висновки до першого розділу**

З метою теоретичного аналізу проблеми визначення організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах євроінтеграційних процесів в окреслений хронологічними межами період *методологію* дослідження розглядаємо як складну багаторівневу ієрархічну побудову, яка складається з кількох рівнів: філософська методологія, загальнонаукова методологія, методологія порівняльної педагогіки, що визначає сукупність методів, принципів дослідження і процедур; методологія міждисциплінарних досліджень.

Кожен із них визначає певні підходи, реалізація яких здійснюється у полі дослідження, а саме: *цивілізаційний* передбачає розгляд освітнього процесу у вищих навчальних закладах загалом та системи підготовки вчителя Туреччини зокрема з позицій соціально-політичних, соціокультурних передумов її реформування; *антропологічний* вимагає розгляду досліджуваного феномена з позицій людини, її потреб, що передбачає його особистісну орієнтацію у змісті, формах і методах професійної підготовки майбутніх учителів країни; *синхронний* – всі аспекти проблеми розглядаються у співвідношенні з іншими країнами, регіонами, що діють у межах Болонського процесу; *діахронний* – система підготовки вчителя Туреччини

аналізується на тлі різних культурно-історичних циклів її розвитку; *наративний* – організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах республіки визначаються шляхом аналізу подій минулого через їх проекцію на майбутнє, що виявляє залежність історичної оцінки від власної авторської позиції та зумовлює відбір самої інформації з метою її суб'єктизації, тобто педагогічної інтерпретації трансформацій організаційно-педагогічних умов становлення системи підготовки вчителів Туреччини; *системний* – дозволяє висвітлити різноманітність внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи підготовки вчителів Туреччини, забезпечує об'єднання основних понять дослідження в єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісної системи та її елементів.

Основними поняттями дослідження визначено такі, як: *освіта*, що тлумачиться в межах дослідження як процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток пізнавальних інтересів, розуму, почуттів, що забезпечує формування наукового світогляду, *вища освіта* – це система професійної підготовки різних спеціальностей і профілів, що характеризуються фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю; *педагогічна освіта* – система підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, набутих у результаті цієї підготовки; *педагогічна діяльність*, ефективність якої де термінується рівнем професійної підготовки і спрямованістю на виховання підростаючого покоління, *підготовка вчителів* – процес оволодіння освітніми компетенціями, набуття досвіду у системі вищої педагогічної освіти.

З огляду на те, що досліджуваний феномен розглядається в контексті євроінтеграційних процесів важливим вважаємо аналіз таких понять, як

*інтеграція, модернізація, освітня реформа*, що відображають специфіку організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Туреччини в окреслений період. Простежено їх взаємозв'язок. Інтеграційний процес визначається як цілеспрямована зміна кількісних і якісних характеристик системи педагогічної освіти в Туреччині в європейському і світовому освітньому просторі за єдиними вимогами Болонської конвенції. Його ефективність забезпечується шляхом модернізації в системі вищої педагогічної освіти, яка відбувається в культурній, соціальній, економічній сферах, а також завдяки проведенню освітніх реформ, що передбачає суттєві зміни у структурі та процесі підготовки вчителя, спрямовані на модернізацію діяльності ВНЗ, підвищення конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Результатом цих процесів постає якісна освіта як глобальна цінність та умова конкурентного стратегічного розвитку суспільства. .

Характеристика етапів розвитку вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина передбачає її розгляд, по-перше, на тлі євроінтеграційних процесів; по-друге, з урахуванням політичних, культурних, економічних, соціальних, конфесійних особливостей країни, що безпосередньо впливало на зміст, форми і методи підготовки вчителів країни. Так, *перший етап* розвитку вищої педагогічної освіти Туреччини (1863–1923) співвідноситься зі створенням першого в Османській імперії університету «Darulfunun» (Дім науки), який пройшов шлях від мусульманського до світського навчального закладу, та визначається початком формування національної інтелігенції, яка сприяла розвитку турецької науки, техніки, освіти та культури. Характерними рисами *другого етапу* (1923–1981 р.), що розпочався з проголошення Турецької Республіки та створенням національної системи вищої освіти, було заснування у післявоєнний період (50–70-і роки XX ст.) мережі державних вищих навчальних закладів, основною метою яких було створення демократичної та світської системи освіти. Особливістю *третього етапу* (1981 р. – по теперішній час) є реформування системи вищої освіти,

інтенсивне відкриття державних, приватних і суспільних університетів, створюваних і фінансованих з бюджету країни приватними особами та суспільними фондами. Зазначимо, що підготовка педагогічних кадрів у республіці здійснюється в університетах, які на сьогодні є потужними науково-навчально-виробничими центрами із розгалуженою мережею коледжів, науково-дослідних інститутів, лабораторій, бібліотек, навчальних факультетів, на яких здійснюється підготовка як педагогічних працівників, так і висококваліфікованих фахівців різних сфер діяльності. Спостерігається позитивна динаміка відкриття достатньо великої для країни кількості таких навчальних закладів, які підпорядковуються двом адміністративним органам: Раді з вищої освіти та Міністерству Національної освіти.

У межах нашого дослідження з урахуванням вищезазначеного можемо виокремити наступні етапи інтеграційних процесів у вищій педагогічній освіті Туреччини:

- *I етап* (1954–2001 рр. XX ст. – *соціально-орієнтований*) – напрацювання спільних підходів до транснаціональних проблем вищої школи;
- *II етап* (2001–2009 рр. – *економіко-орієнтований*) – приєднання до євроінтеграційних процесів, підписання Болонської конвенції (2001 р.) та прийняття низки нормативних актів щодо євроінтеграції, розвиток положень Болонської декларації під час Міжнародної зустрічі у 2009 році в бельгійських містечках Льовені та Лювен-ля-Ньов, де Туреччина представила національні доповіді про Болонську реформу;
- *III етап* (2009 – до сьогодні – *професійно-орієнтований*) – реалізація законів, нормативних актів щодо євроінтеграції вищої педагогічної освіти Туреччини, реформування системи освіти, створення та модернізація навчальних програм, запровадження інтегрованих курсів, дистанційного навчання, оцінювання якості освіти.

Структура та функції педагогічного процесів ВНЗ Туреччини істотно не вирізняються від інших європейських країн, але при цьому мають свої

особливості. У Державному стандарті вищої педагогічної освіти закріплено *чотири рівні вищої освіти: перший рівень* називається неповною вищою педагогічною освітою після навчання; у ВНЗ не менше двох років та успішного проходження проміжної атестації; *другий рівень* «бакалавр» з відповідною йому освітньою програмою передбачає визначений термін навчання, не менше чотирьох років навчання; *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; *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).

Здійснення системно-порівняльного аналізу вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина та України дозволяє виявити загальні та особливі риси сучасного освітнього простору, в якому Туреччина, як і Україна, прагне до демократизації вищої освіти, вбачаючи в ній основу розвитку громадянського суспільства, а саме: перехід до суспільно-державної моделі управління вищою освітою; широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів; предметна система навчання, яка передбачає широкий вибір студентами навчальної програми, рівня освіти, що відповідає власним можливостям і здібностям.

За останні роки у сфері вищої освіти в Туреччині спостерігається позитивна динаміка як у кількісному, так і якісному аспекті, що стало можливим в результаті продуманої державної політики, що виявляється в таких напрямках, як: перехід до суспільно-державної моделі управління вищою школою, широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів, наявність предметної системи навчання, яка передбачає широкий вибір студентами навчальної програми, рівня освіти, що відповідає власному рівню здібностей і можливостей.

Разом із тим система вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина характеризується особливостями, основними з яких є: національна основа підготовки педагогічних кадрів, що передбачає вивчення циклу дисциплін, пов'язаних із історією Туреччини, її культурою, традиціями, мистецтвом, літературою, релігією.

У розділі охарактеризовано: *соціально-історичні* (традиційне домінування ісламу як основи релігійної та соціокультурної спільності народу Туреччини, діяльність Мустафи Кемалю Ататюрка як підґрунтя освітніх реформ); *соціально-політичні* (державна політика країни у сфері освіти з урахування особливостей діяльності її політичних партій – Республіканської народної партії та Партії Демократії, становлення нормативно-правової бази освітньої галузі, надання їх світського характеру, запровадження латинського алфавіту, боротьба з неграмотністю як вирішення питання виживання молоді Республіки, залучення на державному рівні іноземних педагогів (Джон Дьюї); *соціокультурні* (зростання освітніх потреб місцевого населення, розширення прав жінки в турецькому суспільстві, розробка та впровадження стратегії національної освіти, зміст якої окреслено в урядових програмах, Конституції Республіки Туреччина законами про освіту, а також в заповітах Ататюрка, культурні особливості соціалізації особистості в Туреччині) передумови становлення вищої педагогічної освіти країни.

Розгляд вищої педагогічної освіти Туреччини на тлі євроінтеграційних процесі дозволяє простежити особливості її розвитку, зокрема, в контексті нормативно-правового забезпечення цього процесу. Так, на *першому етапі* створення європейської економічної співдружності (1952–1982 роки), що ознаменувався підписанням Європейської культурної конвенції, укладанням Римської угоди, прийняттям Європейської карту освіти, в країні здійснюється підготовка та проводиться реформа вищої освіти, результатом якої стає створення великих навчально-науково-виробничих центрів, що посилює здатність вищої освіти країни відповідати новим викликам світової



спільноти та враховувати при цьому культурні традиції, політичні й економічні потреби Туреччини. На *другому етапі* (1983–1991 роки), що характеризувався прийняттям Великої Хартії університетів, «Меморандуму про вищу освіту в країнах ЄС», в якому, зокрема, наголошувалося на необхідності підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, в Туреччині активно реалізуються програми академічної мобільності. На *третьому етапі*, що визначався прийняттям Маастрихтського договору, Лісабонської конвенції та Сорбонської декларації, створенням та реалізацією об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості «Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи», Туреччина реалізувала загальний напрям усіх змін у системі вищої педагогічної освіти країни, що обумовлений її об'єднанням із державами Чорноморського економічного регіону (Румунією, Болгарією, Грузією, Росією, Україною (прибережні країни), Молдовою, Албанією, Грецією, Азербайджаном, Вірменією) і країнами Європейського союзу. На *четвертому етапі* (з моменту підписання Болонської декларації у 1999 році до теперішнього часу), визначальним для якого є Празьке комюніке, Туреччина стала новим членом Болонського процесу, підписала відповідну декларацію і визначила завдання реформування вищої освіти, зокрема, педагогічної, на наступні роки.

Основні результати розділу висвітлено у таких публікаціях автора: 131; 132; 133; 134.

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В ТУРЕЧЧИНІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (кінець XX – початок XXI століття)

*На основі застосування системного аналізу проаналізовано структуру вищої педагогічної освіти Туреччини та України, охарактеризовано організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у контексті євроінтеграційних процесів, визначено особливості реформування системи підготовки вчителів наприкінці XX на початку XXI століття.*

#### **2.1. Функціонально-структурна та управлінська модернізація педагогічної освіти Туреччини**

Метою цього параграфу є аналіз структурно-функціональних та управлінських аспектів системи вищої педагогічної освіти, системи підготовки вчителів Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів наприкінці XX – початку XXI століття з подальшим визначенням організаційно-педагогічних умов її функціонування.

У досліджуваній період освіта набуває життєво важливого значення у контексті соціального, економічного та політичного розвитку Туреччини, де освіта відіграє вагомий роль в утвердженні цінностей демократії, рівності, справедливості в суспільстві. Формування аксіологічних засад життєдіяльності суспільства країни визначається пріоритетним завданням у професійній діяльності вчителів, якісна професійна підготовки яких має забезпечити ефективність цих процесів. На державному рівні усвідомлюється необхідність ставлення до молодого покоління як вирішального людського потенціалу, що визначає майбутнє країни з високим його відсотком. У цьому контексті нагального вирішення потребує проблема забезпечення педагогічними кадрами, що зумовлено як недостатньо високим рівнем

дослідницької культури, якості навчання, браком фахівців для керівництва кваліфікаційними проектами, так і неповерненням молодих спеціалістів у країну після завершення навчання за кордоном, так і пом'якшенням вимог до підготовки вчителів на користь універсальності і багатопрофільності, які більшою мірою могли б сприяти підвищенню якості навчання.

Визначення напрямів, змісту, форм, методів професійної підготовки майбутніх учителів, що забезпечують підвищення ефективності професійно-педагогічної діяльності, в обох країнах представляють одну з ключових стратегій розвитку вищої школи та поліпшення якості освіти. Так, А. Газізова зазначає, що в Туреччині підґрунтям проблем, пов'язаних із компетентністю науково-педагогічних кадрів, є відсутність єдиних вимог до якості викладання, педагогічної освіти, стимулів до підвищення кваліфікації внаслідок діючих умов кар'єрного просування академічних діячів та гарантованої роботи незалежно від реалізації в професійній діяльності (в силу статусу державного службовця) [59, с. 129-136].

Аналіз значної кількості джерел засвідчив, що проблема підвищення педагогічної кваліфікації в Туреччині стосується лише молодих учителів. Простежується зростання зацікавленості і потреби педагогів у розвитку педагогічних компетенцій, методичної культури, творчому саморозвитку, освоєнні освітніх інновацій та програм професійної майстерності, тобто створенні системи підвищення кваліфікації (спеціальні програми, центри підготовки вчителів, залучення фахівців з різних областей наукового знання, стажування за кордоном та ін.). Загалом стратегія підвищення якості професійно-педагогічної діяльності вчителів у Туреччині спрямована на посилення науково-дослідного потенціалу країни та розширення міжнародного співробітництва у сфері науки та освіти [59].

Проте в освіті Туреччини існує ряд ускладнень, зумовлений *відсутністю рівних умов* для здобуття освіти різними соціальними прошарками населення. Віддзеркалення цієї нерівності відбивається на

учнях, студентах, супроводжується недостатністю матеріального забезпечення функціонування структури освітніх закладів.

Виходячи із зазначеного вище, доцільним вважаємо розгляд організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів Туреччини у ВНЗ країни, реалізація яких визначає стратегію модернізації процесів в освіті та є методологічним орієнтиром її ціннісно європейського наповнення.

Поняття «умова» нами розглядається як необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [43, с. 1506].

В енциклопедичних джерелах поняття «умова» тлумачиться як філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує, за наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність [234].

Термін «педагогічна умова» науковці визначають як певну обставину чи обстановку, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, систем та якостей особистості [15].

Н. Безлюдна, Л. Сподін, І. Харламов під педагогічними умовами розуміють обставини, що забезпечують успішне виконання завдань навчання й виховання. У вищих навчальних закладах умови створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і вдосконаленні навичок [84].

О. Мельничук визначає педагогічні умови як чинник управління процесом навчання, що забезпечують активність студентів, стимулюють свідоме засвоєння навчального матеріалу. «Педагогічна умова – це сукупність дій і взаємодій, що забезпечують досягнення максимально можливого результату» [164, с. 15-25].

У контексті нашого дослідження ми будемо тлумачити *організаційно-педагогічні умови як комплекс взаємозумовлених обставин і взаємопов'язаних дій, які забезпечують ціленаправлений процес підготовки вчителів у ВНЗ.*

До *організаційно-педагогічних умов* підготовки вчителів Туреччини в досліджуваний період в контексті євроінтеграційних процесів нами віднесено, насамперед, функціонально-структурну та управлінську модернізацію педагогічної освіти, що передбачає трансформацію підходів до її управління, актуалізацію проблем якості та її оцінки в контексті євроінтеграційних процесів; розробку і трансформацію моделі педагогічної освіти, оновлення змісту, форм і методів професійного навчання в університетах країни, що призвело до створення єдиної структури та органу управління (заснування підлеглих провідних центрів, підпорядкованих державі), запровадження двоциклового навчання – (бакалавр – магістр), об'єднання інститутів та підпорядкування їх університетам як структурних підрозділів.

Суттєвими для забезпечення ефективності зазначеного процесу також є: модернізація змісту, форм та методів навчання майбутніх учителів, створення нової моделі підготовки вчителів; зміни в оцінці якості педагогічної освіти. Розглянемо організаційні та педагогічні умови в їх взаємозалежності та взаємозв'язку.

Варто зазначити, що підготовки вчителів у ВНЗ Республіки Туреччина у досліджуваний період здійснювалася у контексті спрямованості на прагнення привести у відповідність до європейських норм не тільки систему вищої освіти, а й економіку, право, управління, соціальну сферу, що зумовлено продукуванням ідеї побудови сильної турецької держави на основі модерністської політичної ідеології Кемаля Ататюрка, яка включає в себе шість основних принципів:

- *республіканізму* (ідеал конституційної демократичної республіки);
- *націоналізму* (ідеал національної держави, патріотично виховує своїх громадян у дусі відданості нації);
- *народності* (боротьба проти класової нерівності і станових привілеїв);

- *лайцизму або секуляризм* (світський характер держави та відділення держави від ісламу);
- *державного регулювання* (побудова змішаної економіки при домінуючій ролі держави);
- *реформізму* (курс на вестернізацію та боротьбу з пережитками традиційного суспільства, опора на прогрес і просвітництво) [60].

У Туреччині є два види вищої освіти: *бакалаврат і магістратура*. *Запровадження двоциклічного навчання та використання оптимальних варіантів освітніх програм Америки та Європи* визначають ті *організаційні умови* підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Туреччини, реалізація яких призвела до визнання ефективності педагогічної освіти країни світовим співтовариством.

*Еволюція навчальних закладів* як осередків підготовки вчителів країни (від вищих мусульманських шкіл до світських університетів після проголошення Турецької Республіки (1923 р.) – Стамбульський університет (İstanbul Üniversitesi), Босфорський університет (Boğazici Üniversitesi)), Йилдиз Технічний Університет (Yıldız Teknik Üniversitesi), у складі якого почав функціонувати факультет освіти та педагогічний факультет та ін. [219, с. 90], визначається нами як наступна *організаційно-педагогічна умова*.

*Інтенсивний розвиток університетської освіти* припадає на 50–70-і роки. До найбільших університетів у цей час належать навчальні заклади, які здійснювали підготовку педагогічних працівників: Університет у Газі (Gazi Üniversitesi) (1926 р.), університет в Анкарі (Ankara Üniversitesi) (1946 р.), Університет Егейського моря (Ege Üniversitesi) (1955 р.), Технічний університет Середнього Сходу (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) (1956 р.), Дікле Університет (Dicle Üniversitesi) (1966 р.), Сакар'я Університет (Sakarya Üniversitesi) (1970 р.), Кумхурієт Університет (Cumhuriyet Üniversitesi) (1974 р.), Улудаг університет (Uludağ Üniversitesi) (1975 р.), Чукурова Університет (Cukurova Üniversitesi) (1973 р.), Газіантеп Університет

(Gaziantep Universiti) (1973 p), Селджук Університет (Selcuk University) (1975 p.), Фірат Університет (Firat Universitesi) (1975 p.) [219, с. 91].

У 60-ті роки у зв'язку з швидким зростанням числа абітурієнтів відкривається низка приватних університетів у Туреччині. Проте, рівень освіти у приватних університетах визнається низьким, і в 1971 р видається Закон про націоналізацію приватних ВНЗ, які за цим нормативним документом набувають статусу державних [257, с. 7].

У 1973–1974 рр. на вимогу лідерів та громадськості провінційних районів започатковується діяльність 9 нових університетів, у тому числі, у провінційних містах Адана, Анталія, Бурса, Самсун, Конья та ін. Після реформи вищої освіти 1981 р. відкривається ще ряд університетів на базі їм раніше створених факультетів – філій більш старих університетів. У середині 80-х років в країні було 28 університетів [166].

Університети Туреччини створені з використанням моделі університету центральної Європи, насамперед Німеччини та США. Це стосується, наприклад, Стамбульського, Анкарського, Босфорського, Середньосхідного технічного, Університету імені Ататюрка, які використовують модель американського університету. Багато університетів беруть за основу обидві моделі відразу. При цьому європейські моделі під впливом місцевих традицій і умов суспільного життя зазнають значної трансформації [165].

У планах національного розвитку метою освіти проголошується необхідність підготовки кваліфікованих фахівців у кількості, необхідному для задоволення перспективного розвитку країни. Прийнятий у 1973 Основний національний закон у галузі освіти декларує право громадян на 8-річну базову освіту, передбачає розширення системи вищої освіти, структур педагогічної освіти, систему стипендій, визначає характер планування і координації підготовки фахівців.

В останні роки у сфері вищої педагогічної освіти Туреччини спостерігається *тенденція* до стрімкого кількісного та якісного зростання. Одна з причин – держава стала виділяти значні кошти на підвищення рівня

освіти, залучення іноземних педагогів і студентів, розвиток університетів як наукових центрів [2, с. 277-281].

З огляду на те, що на сьогодні підготовка педагогічних кадрів у Туреччині здійснюється в університетах (див. **Додаток Г**), об'єднання інститутів в університети як структурних підрозділів є однією з *організаційних умов* підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Туреччини.

На підставі отриманих даних не може не вражати динаміка відкриття університетів, так у 1982 році було відкрито 4 університету, 1991 році – 1, 1992 році – 11, 1993 році – 2, 1996 році – 2, 1997 році – 2, у 2006 році – 1 [219, с. 91-92].

Структура та функції педагогічного процесів ВНЗ Туреччини істотно не вирізняються від інших європейських країн, але при цьому мають свої особливості. Дослідники вищої педагогічної освіти Туреччини (В. Аватков, О. Карпенко, С. Сапожников С. Усманова,) [1; 2; 104; 105; 216; 218; 220; 221; 222; 223; 215; 217; 219; 255; 256; 257; 258; 259] зазначають, що 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. Зрозуміло, що для цього рівня освіти не створюються окремі освітні програми. Фактично він існує як незавершене проходження будь-якої освітньої програми більш високого рівня.

*Другий рівень* «бакалавр» з відповідною йому освітньою програмою передбачає визначений термін навчання, не менше чотирьох років навчання.

*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.



*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).

У Туреччині ступінь бакалавра присуджується після успішного завершення чотирирічного навчання в університеті. Програми магістратури з написанням дисертації складають два роки, без написання дисертації – один рік. Якщо докторант проводить дослідження, захищає докторську дисертацію, то він отримує вчене звання доктора філософії (доктора педагогіки) [218].

Ю. Щербаков виділяє три блоки, на кожному яких студент освоює різні дисципліни навчального процесу: *загальнокультурний, психолого-педагогічний, предметного*. Аналіз навчальних програм класичних і педагогічних університетів Туреччини, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, дозволяють стверджувати, що співвідношення між блоками на кожному освітньому рівні конструється кожним педагогічним вищим навчальним закладом самостійно відповідно до його концепції, але обов'язково з урахуванням державних стандартів [289].

Кожен блок навчальних дисциплін містить обов'язкову кількість модулів. Перелік дисциплін, які входять у модуль, носять рекомендаційний характер, що дає можливість вищому навчальному закладу конструювати зміст освіти за власною концепцією.

Кожен із блоків спрямований на розв'язання певних завдань. Так, *загальнокультурний блок* має світоглядний, ціннісно-орієнтований характер, що передбачає різноманіття форм і методів здійснення загальнокультурної підготовки особистості з обов'язковим урахуванням регіонально-національних особливостей. *Психолого-педагогічний блок* забезпечує розвиток педагогічної самосвідомості майбутнього вчителя, формування його творчої індивідуальності, яка проявляється в умінні аналізувати, проектувати, реалізовувати педагогічну діяльність. *Предметний блок* орієнтований на освоєння змісту конкретного наукового знання як складової

загальнолюдської культури, що забезпечує розвиток особистості учня [274, с. 170].

Зміст вищої педагогічної освіти безпосередньо пов'язаний зі *структурою підготовки фахівців педагогічного напрямку*, яка є, з одного боку, внутрішньою будовою системи, з іншої – формою прояву, організацією засвоєння студентами системи знань, умінь і навичок у процесі навчання.

За останні двадцять років, у період розбудови єдиного європейського освітнього простору, до якого приєдналася Туреччина, було здійснено перехід до трьохступеневої системи підготовки педагогічних кадрів – *бакалавр, магістр, доктор філософії*. Проте є країни, в яких залишилися ієрархічні компоненти, які є традиційними для національних систем вищої освіти. Так, в Україні – «молодший спеціаліст» («молодший бакалавр»), «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», ступені «кандидат наук» і «доктор наук» тривалий час відносяться не до академічних, а до наукових. Кожному кваліфікаційному рівню та профілю підготовки фахівців у галузі педагогіки відповідають певні функції, які визначають спрямованість підготовки у галузі майбутньої професійної діяльності.

Варто зазначити, що функціонально-структурна та управлінська модернізація педагогічної освіти в Туреччина здійснюється на зламі різних соціологічних підходів до її функцій, серед яких в якості основних приймаються до уваги *функціоналістський, конфліктологічний, інтеракціоністський*. Представники першого підходу серед функцій освіти виокремлюють такі: трансляція знань, підготовка індивіда до професійного життя, передача суспільних цінностей і норм новим покоління. Представники конфліктологічної теорії розглядають освіту і шкільну систему як інститути, які знаходяться на службі пануючих класів. У межах цієї теорії звертається увага на нерівність в освіті та підкреслюється, що освітня система підвищує соціальну нерівність. Інтернаціоналісти стверджують, що люди володіють мисленням, при цьому здатність мислити формується на ґрунті соціальної взаємодії. Прибічники інтернаціоналістської теорії акцентують увагу на

значущості освіти. У цьому зв'язку у формуванні поведінкових зразків учнів особливого значення набуває підхід викладача до студента та роль, яку відіграє учитель у школі. Халіль Ібрахім Бахар – представник цього напрямку вважає, що освіта відіграє винятково важливе значення у вихованні свідомих і демократичних особистостей і в цьому важлива роль належить учителю [17].

Нормативно-правове забезпечення функціонально-структурної та управлінської модернізації педагогічної освіти Туреччини знайшли своє відображення у прийнятому у листопаді 1981 року Законі «Про вищу освіту», основні положення якого увійшли до Конституції Туреччини 1982 року. Основні завдання, які визначені у цих документах, це: збільшення освічених громадян, підвищення рівня професійної підготовки, удосконалення науково-дослідної роботи ВНЗ. Закон «Про вищу освіту» став важливим кроком у подальшому розвитку вищої педагогічної освіти країни.

З метою забезпечення ефективності виконання визначених завдань забезпечено централізацію управління системою вищої освіти, яка здійснюється Радою з вищої освіти (YÖK), що створена на засадах рівноправного представництва президента, Ради Міністрів, міжуніверситетських комітетів. Кожен член Ради обирається на чотири роки. Голова Ради призначається Президентом Турецької Республіки з числа її членів, які обирають 10 осіб у виконавчий комітет, що функціонує в постійному форматі протягом усього чотирирічного терміну [2, с. 277-281].

Наприклад, в університеті *Edimene* у м. Стамбулі (Yeditepe Üniversitesi), який має 13 факультетів, на *педагогічному факультеті* здійснюється підготовка учителів на основі всебічної програми, консультативної підтримки, що забезпечує засвоєння ними високого сучасного рівня знань у відповідних галузях науки, навчальних предметів тощо [296]. Зокрема, факультет здійснює підготовку за спеціальностями: учитель математики, учитель турецької мови і літератури, учитель англійської мови як іноземної. Навчальні програми за спеціальностями

«Учитель математики», «Учитель турецької мови і літератури» спрямовані на підготовку фахівця для середньої школи; вчителя англійської мови як іноземної розрахована на підготовку фахівця для старшої школи (випускні класи). Успішно впроваджуються програми з підготовки вчителів інформатики і вчителів початкових класів (Young Learners Education) [296].

Навчання на педагогічному факультеті університету передбачає засвоєння широкого спектру тем на вибір студентів, що спрямовано на оволодіння системою поглиблених знань за основним курсом та підготовку компетентних фахівців. Програма навчання майбутніх учителів Туреччини передбачає одержання ступеня бакалавра за спеціальністю: «Психологічна допомога» (консультація з подальшим працевлаштуванням у сфері психологічної допомоги, а також у сфері освітніх наук). Університет надає достатню базу для проходження педагогічної практики, а також можливість для педагогічних досліджень, які проводяться факультетом педагогіки з метою вдосконалення навчальних програм.

На окрему увагу в контексті дослідження заслуговує, на нашу думку, той факт, що програма навчання передбачає підготовку з проблем загальної педагогіки, освітніх технологій, розробки навчальних планів і освітніх програм. Випускники педагогічних факультетів університетів в Республіці Туреччина можуть працювати в центрах психічного здоров'я, університетах, молодшій і старшій школі, консультативних центрах, у сфері бізнесу та виробничій сфері. Студенти можуть продовжити навчання для одержання ступеня майстра у багатьох галузях соціальних наук (антропології, психології, соціології) додатково до спеціальності.

Особливість системи вищої педагогічної освіти Туреччини полягає в тому, що педагогічну освіту можна здобути майже у всіх університетах на освітніх факультетах (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 [259, с. 209].

Наступною *організаційно-педагогічною умовою* підвищення ефективності підготовки вчителів вважаємо *включення до цього процесу засобів масової інформації*. З метою підвищення професійної культури та висвітлення проблеми освіти в Туреччині друкуються професійні журнали. Майже всі університети і факультети мають свої педагогічні видання. Одним із самих популярних в Туреччині вважають журнал Педагогічного інституту у Газі «Турецькі педагогічні науки», який почав видаватися з 2003 року, регулярно має 4 номери щороку з достатньо великим обсягом. У першому номері, що вийшов взимку 2003 року, було представлено 8 науково-педагогічних досліджень. Освітня спільнота Туреччини схвалює також діяльність головного редактора видання, професора, доктора Чагатая Оздеміра, який упродовж останніх п'яти років очолює видавництво. Освітнє інформативне поле в Туреччині сьогодні створюють такі журнали, як: «Сучасна освіта», «Світ викладача», «АБВ», «Фонд національної освіти», «Освіта і наука», «Турецькі педагогічні науки» (див. **Додаток Б**).

Варто також зазначити, що функціонально-структурна та управлінська модернізація педагогічної освіти в Туреччині були б неможливими без діяльності цілої когорти педагогів та вчених-викладачів, які зробили значний внесок у розвиток вищої педагогічної освіти Туреччини, а саме: Хасіп Ахмет Айтуна, Мехмет Фуат Гюндюзальп, Хифзиррахман Рашіт Оймен, Ахмет Фуат Баймур, Ведіде Баха Парс, Ремзі Онджул, Х. Хюсню Джиритли, Мітат Еніч, Селяхаттін Ертюрк, Мехмет Нурі Кодаманоглу, А. Ферхан Огузкан, Халіде Едіб Адивар, Мустафа Сати-бей та ін. (див. **Додаток А**). Їх громадська, наукова, педагогічна, літературно-публіцистична діяльність суттєво вплинула на збагачення інформативного освітнього поля країни, сприяла підвищенню соціального статусу вчителя як провідника демократичного суспільства.

На сучасному етапі в Туреччині продовжується активне реформування вищої освіти, серед цілей якої – розвиток бакалаврських і магістерських програм, збільшення кількості подвійних магістратур, сприяння мобільності студентів в освітньому просторі світу, формування чіткої системи кредитів, що ми визначаємо як наступну *організаційно-педагогічну умову* підготовки вчителів Туреччини в контексті євроінтеграційних освітніх процесів.

У розвиток зазначеного наведемо приклад того, що в країні великого значення надають визначенню спільних (загальних) і спеціальних компетенцій (дескрипторів), що засвоюються на кожному ступені вищої освіти відповідно до актуальних запитів профільної науково-дослідницької або профільної педагогічної сфери. Це зумовлено тим, що Туреччина, як і провідні європейські країни, головним орієнтиром і критерієм якості навчання обрала не стільки термін здобуття вищої освіти, різноманітність навчальних дисциплін, обсяг знань або фіксацію «болонських» одиниць, а професіоналізм спеціаліста і його фундаментальні знання. Як зазначив у серпні 2012 року на засіданні Вищої ради з науки і технологій (ВТҮК) прем'єр – міністр Туреччини Реджеп Т. Ердоган, систему освіти в Туреччині необхідно реконструювати для того, щоб спрямувати інтерес молодого покоління до науки і технологій, тому міністерства та університети мають надавати надають все більшого значення науці, технологіям та інноваціям, а «освіта, культура, збір інформації та кадри мають відповідати нашим потребам».

З огляду на зазначене вище Туреччина здійснює активні кроки до перегляду принципів вступу до університету, системи навчання на платній основі. У 2012 році голова Ради з вищої освіти Туреччини (YÖK) Гекхан Четинсайя підтвердив рішення про повний перегляд порядку вступу до університету. А віце-прем'єр і прес-секретар уряду Туреччини Бюлент Аринч заявив, що студенти незабаром не будуть платити за першу вищу і заочну освіту. Не можна також не відзначити і факт активної інформаційної компанії Туреччини в галузі освіти, що спрямована на створення позитивного іміджу

турецької вищої педагогічної освіти, що передбачає також і залучення іноземних студентів до навчання у ВНЗ країни. Зазначене дозволяє стверджувати, що такі дії уряду забезпечують реалізацію такої *організаційно-педагогічної умови*, як забезпечення більш широкого доступу до вищої освіти загалом та педагогічної зокрема.

Стратегія підвищення доступності вищої освіти в Туреччині спрямована на розширення сектора вищої освіти (збільшення кількості університетів); розвиток ефективної системи забезпечення якості освіти для усунення відмінностей у підготовці спеціалістів в університетах; створення умов для конкуренції вищих навчальних закладів на споживчому ринку та ринку академічної праці з метою підвищення їх конкурентоздатності й науково-освітнього потенціалу; розширення приватного сектора (створення приватних університетів), який характеризує стабільний темп розвитку, орієнтація на академічні вимоги і пріоритети держави, некомерційна спрямованість [60, с. 27].

Вагомим громадянським здобутком Туреччини, у порівнянні наприклад з Україною, є значне фінансування галузі освіти, рівень якого складає 10% від загального державного бюджету. Натомість, окрім щорічних державних субсидій, університети створюють власні позабюджетні джерела доходу, які отримують від виконання дослідницьких проектів, консультаційних послуг, роботи служби з охорони здоров'я і створення дочірніх підприємств (ферм, рибних господарств, друкарень, ІКТ – служб тощо). Весь прибуток від такої діяльності надходить до спеціальних фондів, організація і використання яких регулюються і контролюються виключно самими університетами [221, с. 126]. Створення додаткових джерел фінансування педагогічної освіти країни є важливою *організаційно-педагогічною умовою* підготовки вчителів Туреччини.

Важливим фактором значущості ВНЗ Туреччини у сучасній світополітичній системі є не тільки високий рейтинг університетів, але й їх привабливість для студентів як щодо організації навчання, забезпечення

інфраструктури, надання можливостей академічної мобільності, різнобічного розвитку компетенцій, так і, безпосередньо, щодо плати за навчання. У Туреччині вона складає у державних закладах за семестр декілька сотень доларів за семестр, недержавних – від 5 тисяч до 20 тисяч доларів.

У 2004 році в Лісабоні турецьким Урядом була підписана «Конвенція про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти у Європейському регіоні». Відповідно до цього документу дипломи вищих навчальних закладів Туреччини не піддаються процедурі нострифікації у європейських країнах, що сприяє обміну студентами, аспірантами, викладачами між європейськими та турецькими університетами та створює *додаткові умови* розвитку вищої педагогічної освіти Туреччини. Наразі спостерігаємо зростання привабливості здобуття вищої педагогічної освіти в країні, що виявляється як в кількісному, так і якісному контекстах. Це пояснюється тим, що держава краще фінансувати освітню галузь, залучати іноземних педагогів та студентів, сприяти розвитку університетів як наукових центрів, здатних генерувати нові знання. Крім того потрібно відзначити зацікавленість еліти країни в зміцненні «м'якої сили» за рахунок освітнього середовища.

Наступною *організаційно-педагогічною умовою* вважаємо структурування та уніфікацію вищої школи шляхом приєднання закладів не університетського типу (інститути, коледжі тощо) до університетів, що стало основою освітніх реформ у Туреччині. Вища школа Туреччини унаслідок розвитку приватного сектора і наявних особливостей в освітньому просторі та ресурсів вищих навчальних закладах між регіонами країни та конкурентними навчальними закладами мала різnorідну структуру з точки зору якості освіти. Як відзначає Mizikaci [316], деякі університети забезпечували якість навчання високого рівня, мали висококваліфіковані кадри, науково-дослідну базу, тоді як інші ненабагато перевищували рівень середньої школи. До середини 90-х років XX століття у турецьких університетах не розроблялася система забезпечення якості освіти – ні на рівні ВНЗ, ні на урядовому рівні. Проте приєднання вищої освіти Туреччини



до Болонського процесу (2001) змінило ставлення уряду до підготовки вчителів. У результаті цих процесів було значно зменшено загальну кількість ВНЗ, а самі університети реорганізовано в потужні інтегровані навчальні та наукові центри. Тенденції до демократизації управління ними простежуються в порядку призначення ректорів (система вищої освіти у Туреччині регулюється законом № 2547 «Про вищу освіту»), відповідно до якого президент республіки призначає ректорів університетів з числа кандидатів, наданих Радою з вищої освіти (YÖK), а деканів факультетів – безпосередньо Рада з вищої освіти (YÖK) із середовища професорів, рекомендованих ректорами університетів.

Турецька вища освіта залишається досить неоднорідною за структурою, що характеризується наявністю державного і приватного сектора, відмінностями в освітніх можливостях і ресурсах у регіонах. Деякі університети забезпечують високу якість підготовки за науковими дослідженнями, в той час як інші не мають таких шансів і можливостей [316]. Тому *стандартизація вищої педагогічної освіти* має забезпечити її *якість* та ефективність підготовки вчителів країни в університетах, що сприймається на державному та суспільному рівні як ключ до забезпечення процвітання країни, один із основних показників якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, зростання економічної міцності та матеріального добробуту суспільства [288]. Актуальними напрямками подальшого вдосконалення якості визначені навчання упродовж життя, розвиток національної структури кваліфікацій, покращення соціального виміру на основі забезпечення загальнодоступності освіти.

З огляду на те, що ключову роль у забезпеченні якості освіти в кожному суспільстві відіграє вища педагогічна освіта, вона виконує особливу функцію у формуванні особистості, її інтелектуального та духовного потенціалу. Діяльність учителя закладає основи для становлення людини і оволодіння нею будь-якою професією. Розуміння цих концептуальних положень в Республіці Туреччина супроводжується усвідомлення

особливостей демографічної ситуації в країні, яка суттєво відрізняється від такої в Україні. Необхідність забезпечення вчительськими кадрами зумовлена тим, що населення в Туреччині зростає, тому й попит на вищу освіту перевищує можливості національної системи освіти. Лише третина абітурієнтів, які здають зовнішній іспит, можуть сподіватися на зарахування до одного із вищих навчальних закладів. Після прийняття у 1981 році закону № 2547, який ініціював реформу післяшкільної освіти в Туреччині, держава почала розширювати мережу університетів задля розширення можливостей випускників шкіл продовжувати навчання у стінах ВНЗ. На початок 2013 року в Турції нараховувалося 168 університетів, серед яких 62 – приватних [279, с. 4-5]. Лідером серед сучасних приватних університетів є столичний університет «Бількент», який активно співпрацює з вищими навчальними закладами та науковими центрами багатьох країн, особливо США, забезпечуючи студентам можливість проходження професійної та мовної практики за кордоном під час навчання.

Зазначене стало результатом того, що Туреччина як і всі країни світи наприкінці XX – початку XXI століття реалізовувала дієві кроки щодо пошуку шляхів покращення якості вищої освіти загалом та педагогічної освіти зокрема. Так, відповідно до Доповіді про конкурентоздатність націй у світі, підготовленої Міжнародним інститутом менеджменту (international institution for Management – IMO), у 90-ті роки XX століття серед 46 націй Туреччина за конкурентоздатністю займала 38 місце (World Competitiveness Report international institution of Management (IMO), Switzerland, 1997). Як свідчать статистичні дані та результати дослідження (В. Аватков, А. Газізова, П. Касаткін), Туреччина відставала від розвинених країн щодо якості підготовки вчителів, що і спонукало Уряд країни до реформ, які зрештою забезпечили підвищення якості педагогічної освіти.

Так, наприклад, Туреччина пропонує різні освітні програми, вступ на які відбувається за угодою між країнами або за результатами іспиту для іноземців OSYM–YOS [187]. Варто зазначити, що викладання в турецьких

університетах здійснюється англійською та турецькою мовами. У процесі розвитку закладів вищої освіти в них помітно трансформувалося академічне та наукове середовище, що зумовлене зростанням частки використання англійської мови в навчально-виховному процесі. Прагнення освітніх структур країни перейняти західний, частково – американський, досвід у сфері вищої освіти, зумовило зростання ефективності вивчення іноземних мов. Нині саме в Туреччині знаходиться друга за величиною (в європейських масштабах) англomовна система вищої освіти [1, с. 51]. Зазвичай мову навчання визначає керівництво навчального закладу. Для студентів, які не знають турецької мови, в програмі навчання передбачене вивчення мови упродовж року. Дипломи турецьких ВНЗ є затребуваними в Європі й США, оскільки турками запозичені кращі зразки європейської й американської систем освіти [181].

Такий підхід втілюється у життя Туреччини, яка історично належить до країн, які не мали національної системи забезпечення якості освіти. На сьогодні у системі вищої педагогічної освіти реалізуються принципи Болонської конвенції на національному рівні, які спрямовані на створення незалежної системи і механізмів забезпечення якості та пов'язаних із ними процедур акредитації й зовнішньої звітності, що містять певні визначення порівняльних норм, що користуються міжнародним визнанням. Туреччина, як й інші країни, використовує та реалізує всі положення Болонської конвенції щодо якості вищої педагогічної освіти. Можна стверджувати, що результатом удосконалення культури якості (спосіб мислення) та техніки (організація, процедури, механізми – засоби управління якістю) є досягнуті наслідки у становленні внутрішньої культури якості в системі підготовки турецьких учителів, що ми розглядаємо як важливу *організаційно-педагогічну умову* підготовки вчителів Туреччини. З'явилась зацікавленість адміністрації ВНЗ та академічного співтовариства підвищувати й оцінювати якість усіх аспектів своєї діяльності на національному рівні з використанням механізмів зовнішньої та внутрішньої оцінки та урахуванням досвіду

міжнародного співробітництва. З метою підвищення якості вищої освіти в 1997 році Рада вищої освіти Туреччини у співробітництві з Британською Радою та консультантами з Управління вищою освітою Великобританії здійснили експериментальний проект під назвою «Проект оцінки якості турецьких університетів», проте створенням національної системи забезпечення якості освіти не завершився. Наступні кроки, що здійснювалися у цьому напрямі, носили частковий, фрагментарний характер і здійснювалися переважно на інституціональному рівні. Деякі університети Туреччини орієнтовані на американську модель акредитації вищої освіти.

У 2001 році Рада вищої освіти Туреччини провела зустріч, присвячену акредитаційному аналізу у вищій освіті. У її ході було прийнято рішення розпочати у вищих навчальних закладах науково-дослідну роботу в сфері акредитації, спрямовану на підвищення якості університетської освіти. Усім університетам було рекомендовано приступити до самооцінки і слідувати процедурам, що необхідні для акредитації в професійних американських чи європейських органах акредитації [5].

Варто відзначити зацікавленість турецьких університетів у міжнародному визнанні, їх прагнення відповідати жорстким акредитаційним стандартам зарубіжних організацій. З цією метою була проведена велика організаційна робота, здійснено багато змін в удосконаленні системи оцінки якості підготовки вчителя. Йдеться про наступне:

- досконале вивчення методів контролю та оцінки, внутрішнього аналізу, що здійснюється за кордоном, їх засвоєння на національному ґрунті;
- опитування та виявлення їх власної оцінки й оцінки діяльності колег;
- тестування студентів для визначення рівня базової освіти (знання загальних дисциплін (після двох років навчання)) та спеціальних (після чотирьох років навчання)), а також виявлення особистісних якостей, значущих для професійної педагогічної діяльності;

- анкетування студентів з метою виявлення ефективності навчальних курсів, навчальних програм, рівня викладання;
- участь в університетських заходах;
- оцінку досягнень випускників післядипломної (магістрів) та професійної освіти.

Така внутрішня самооцінка має вагоме значення у забезпеченні якості педагогічної освіти Туреччини, визнається найбільш прогресивною формою самореалізації університету [106, с. 22].

Протягом багатьох років у Туреччині була відсутня національна система забезпечення якості самооцінки університетів, вона була пов'язана із зовнішньою оцінкою з боку міжнародних експертів. Сьогодні зовнішню оцінку турецьких університетів здійснюють незалежні національні агентства зовнішньої оцінки відповідності до законодавчих новацій. Зокрема, у 2005 році в Туреччині прийнято «Постанову про академічну оцінку та покращення якості у закладах вищої освіти», яка визначає вимоги до оцінки та удосконалення якості навчальної, дослідницької та адміністративної діяльності вищих навчальних закладів, а також схвалення і визнання рівня їх якості через незалежну зовнішню оцінку. Зовнішня оцінка рекомендується, проте не є обов'язковою [325].

Постанова охоплює п'ять ключових елементів системи оцінки, перерахованих у комюніке наради міністрів освіти Європейських країн (Берлін, 2003 р.), а саме: щорічну внутрішню (інституційну) оцінку, зовнішню експертизу кожні п'ять років; участь студентів у процедурі оцінювання; публікацію результатів і міжнародного співробітництва із забезпечення якості. Постановою передбачено створення незалежного національного агентства зовнішньої оцінки якості. Пізніше було створено незалежну Комісію академічної оцінки та вдосконалення (покращення) якості в закладах освіти (YODEK) у складі 9 осіб, обраних міжуніверситетською радою, й одного студента, призначеного національним союзом студентів. Комісія відповідальна за організацію діяльності, що

пов'язана з оцінкою та покращенням якості освіти в закладах освіти, а також видає ліцензії національним агентствам зовнішньої оцінки. Заклад вищої освіти, що пройшов зовнішнє оцінювання, може як на інституціональному, так і на рівні структурних одиниць університету або програм отримати сертифікат якості, який діє протягом п'яти років.

Відповідно до постанови і «Керівництва з академічного оцінювання та покращення якості в закладах вищої освіти» університети зобов'язані щорічно проводити дослідження самооцінки і на основі висновків, зроблених за результатами самооцінки, готувати стратегічні плани.

Створення системи забезпечення оцінювання якості вищої освіти Туреччини, у тому числі і якості підготовки учителів, націлена на співробітництво та участь іноземних експертів та агентств на кожному етапі зовнішнього оцінювання, а також прийняття рішень YODEK та національних агентств зовнішнього оцінювання якості. Міжнародне співробітництво між агентствами включає такі форми:

- залучення іноземних спеціалістів з окремих дисциплін у процесі оцінювання або включення їх до складу комісії з акредитації;
- включення іноземних колег або експертів до органу управління або до керівного комітету агентства;
- використання міжнародних стандартів: критеріїв оцінювання й акредитації та використання розроблених на міжнародному рівні дескрипторів рівня навченості бакалавра та магістра.

Отже, дії суспільства, уряду та університетів, що забезпечують зміни в оцінці якості педагогічної освіти є вважаємо однією з важливих *організаційно-педагогічних умов* підготовки вчителів у ВНЗ Туреччини.

Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в Туреччині відбувається її активне реформування, що передбачає розвиток бакалаврських і магістерських програм, збільшення кількості подвійних магістратур, сприяння мобільності студентів, формування чіткої системи кредитів, а також розвиток науки і технологій. Як було зазначено

прем'єр-міністром Туреччини Реджепом Т. Ердоганом у серпні 2012 року на засіданні Вищої ради з науки і технологій (ВТУК), систему освіти в Туреччині потрібно реструктурувати з метою підвищення інтересу молоді до науки, технологій та інновацій. Для цього слід збільшувати кількість науково-технічних підприємств, підтримувати інформаційні технології й концентрувати зусилля на інноваційних проектах, що, в свою чергу, потребує підвищення рівня освіти, культури, збору інформації та кадрів. Такі проекти реалізуються університетами і достатньо фінансуються державою [2, с. 280].

Не дивлячись на проблеми, які існують, вища освіта Туреччини активно їх долає, використовуючи закордонний досвід, будує свою систему освіти з урахуванням власних інтересів та особливостей [2]. Якісна освіта постає глобальною цінністю та умовою конкурентного стратегічного розвитку суспільства [52, с. 155].

Отже, можна зробити такі висновки:

1. Функціональна структура і управлінська модернізація системи підготовки учителя у Туреччині забезпечили підвищення її якості.

2. Створена система забезпечення оцінювання якості вищої освіти Туреччини, у тому числі і якості підготовки учителів, націлена на співробітництво та участь іноземних експертів та агентств на кожному етапі зовнішнього оцінювання, а також прийняття рішень YODEK та національних агентств зовнішнього оцінювання якості.

3. Удосконалення співробітництва з іншими країнами. Міжнародне співробітництво між агентствами включає такі форми:

- залучення іноземних спеціалістів з окремих дисциплін у процесі оцінювання або включення їх до складу комісії з акредитації;
- включення іноземних колег або експертів до органу управління або до керівного комітету агентства;
- використання міжнародних стандартів: критеріїв оцінювання, й акредитації та використання розроблених на міжнародному рівні дескрипторів рівня навченості бакалавра та магістра.

На сучасному етапі система освіти Туреччини зазнає докорінних змін. Здійснювані урядом освітні реформи передбачають зовнішні й внутрішні зміни в системі освіти: зміну усієї структури освіти, розвиток освіти, відкриття релігійних навчальних закладів, зміну системи управління освітою, перегляд і удосконалення методик навчання і виховання, створення нових навчальних програм, спрямованих на усебічний розвиток особистості вихованців та ін. Відбувається обмін досвіду роботи з іншими країнами (Казахстаном, Киргизстаном, Туркменією, Україною) [60], проведення спільних експериментів, конференцій, публікацій наукових праць тощо.

Зазначене дало можливість сформулювати такі організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів Туреччини, як: стандартизація, структуризація та уніфікація вищої освіти країни та її управління, що відбулося внаслідок освітніх реформ; модернізація змісту, форм, методів підготовки учителів, що призвело до продукування вітчизняної моделі університетської освіти; забезпечення більш широкого доступу до вищої освіти громадян країни шляхом підвищення якості середньої ланки, продуктивність якої забезпечують висококваліфіковані педагогічні кадри; сприяння на державному рівні мобільності майбутніх вчителів та викладачів університетів шляхом активної участі у міжнародних освітніх проектах; включення засобів масової інформації до створення освітнього інформаційного середовища; значне державне фінансування та урядова підтримка системи підготовки вчителів Туреччини.

## **2.2. Змістовий та операційно-діяльнісний компоненти підготовки вчителів в Республіці Туреччина та стратегії їх модернізації в умовах інтеграційних процесів**

Подальша логіка дослідження вимагає розгляду змісту підготовки вчителів Туреччини у контексті виокремлених організаційно-педагогічних умов. Актуальність цього аспекту досліджуваної проблеми визначається,



передусім, аналізом світового досвіду в окресленому напрямі, а також тенденцій та перспектив професійного розвитку вчителя, що представляє інтерес як в теоретико-методологічному, так і практичному сенсах. Зауважимо, що складність такого завдання зумовлюється ще й тим, що освітні процеси, в яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів у Туреччині ще не були предметом комплексного дослідження українських учених, що, на нашу думку, передбачає співпрацю науковців та педагогів України та Туреччини з метою аналізу змісту та визначення форм і методів професійної підготовки вчителів наших країн та визначення перспективних напрямів використання кращих надбань обох систем вищої педагогічної освіти. Визначення закономірностей і тенденцій цього процесу в Туреччині може стати одним із важливих джерел для визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні.

Зміст освіти, згідно наукової теорії В. Краєвського, має розглядатися як знання, вміння та навички, що здобуваються на основі загального соціального досвіду людства (єдність знань і досвіду) [122, с. 42-43].

І. Харламов вважає, що «зміст освіти» – це єдність наукових знань і практичних умінь, які індивід опановує в процесі навчання. Сутність поняття «зміст освіти» визначається, виходячи з об'єктивних і суб'єктивних факторів його наповнення. До *об'єктивних* факторів віднесено потреби людства (зростання виробництва, духовність, науку). *Суб'єктивний* фактор виявляється в ідеології суспільства й політиці. І. Харламов наголошує на тому, що зміст освіти, що ґрунтується на соціальному досвіді, сприяє гармонійному розвитку індивіда й окреслює його життєву позицію [264, с. 77-79].

*Зміст підготовки майбутнього учителя* передбачає комплекс теоретичних та практичних дисциплін з основ спеціальності відповідно до вимог державних стандартів підготовки педагогічного працівника визначеного профілю в класичних та педагогічних університетах, що базуються на новітніх досягненнях педагогічної науки і практики. Для

аналізу змісту підготовки педагогічних кадрів у Туреччині звернемося до концептуально принципів завдань, вирішення яких забезпечує становлення особистості студента як активного суб'єкта організації та управління власною навчальною та майбутньою професійною діяльністю. До таких можна віднести:

- навчити студентів самостійно знаходити наукову та прикладну інформацію, необхідну для реалізації особистісно орієнтованого навчання майбутнього педагога;
- формувати знання студентів на основі різноманітної інформації в чітку та струнку наукову систему;
- навчити оперативно та творчо використовувати знання для розширення та надбання нових знань, для вирішення різноманітних професійних завдань;
- встановлювати зв'язки міжпредметні зв'язки;
- оптимально використовувати знання різних предметів у навчальній та творчій професійній діяльності;
- раціонально поєднувати надбання наукових знань з формуванням наукового світогляду;
- навчити студентів поєднувати навчальну діяльність з науковим пошуком та розв'язанням завдань розвитку педагогічної практики;
- навчити аналізувати, спостерігати, узагальнювати факти і явища та прогнозувати появу нових напрямів та тенденцій;
- виявляти та спрямовувати розвиток індивідуальної творчої обдарованості студентів [215].

Особливе місце в структурі підготовки вчителів займає *загальнопедагогічна підготовка*, головною метою якої є формування вчителя, який володіє не тільки знаннями з педагогічної теорії, але й практичними вміннями і навичками в галузі освіти й виховання. Загальнопедагогічна підготовка закладає фундамент для подальшої неперервної освіти вчителя.

Більшість дослідників у галузі педагогічної освіти виокремлюють наступні компоненти системи загальнопедагогічних знань:

- *фундаментальні методологічні знання з історії та методології педагогічної науки, теорії навчання, виховання, питань педагогічного менеджменту;*
- *теоретико-практичні знання про окремі сторони навчання й виховання, про передовий педагогічний досвід з навчання.*

Зміст багаторівневої системи педагогічної освіти має також забезпечувати вибір індивідуальної освітньої траєкторії самим студентом відповідно до його мети, мотивів, інтересів, потреб і можливостей. Ця система включає обов'язкові курси та практикуми, елективні дисципліни і різні факультативи.

На основі теоретичного аналізу наукових праць та змісту навчання майбутніх педагогічних працівників у вищих педагогічних навчальних закладах Туреччини С. Сапожников визначає *загальну структуру змісту вищої педагогічної освіти*, яка включає *шість основних блоків* підготовки фахівців: *загальноосвітній, спеціальний, психолого-педагогічний, культурологічний, науково-дослідницький, практичний педагогічний* [215].

Вважаємо, що наукове структурування змісту вищої педагогічної освіти в Туреччині є доцільним у зв'язку з тим, що кожний блок підготовки передбачає професійні задачі, охоплює значний освітньо-виховний потенціал та дозволяє використовувати навчальну інформацію як для формування особистості, так і для забезпечення її готовності до професійно-педагогічної діяльності. Такий підхід надає можливість презентувати структуру змісту вищої педагогічної освіти як: *змістову* (система наукової навчальної інформації); *процесуальну* (система узагальнених вмінь, засобів дій); *організаційну* (система форм, методів та засобів засвоєння навчальної інформації та перетворення її в педагогічні знання, вміння та професійні дії); *результативну* (досвід творчої діяльності, професійні відносини, педагогічне спілкування) складові.

Виокремлення шести взаємопов'язаних та взаємообумовлених блоків на основі системного аналізу змісту підготовки педагогічних кадрів в Туреччині дозволяє збалансувати галузі професійно-педагогічної підготовки, оперативно керувати ними, забезпечуючи мобільність та професійну спрямованість, а також створюючи передумови для організації диференційованої системи навчання студентів конкретного вищого педагогічного навчального закладу: *загальноосвітній* (фундаментальний) блок (25 % навчального часу, який може змінюватись), *культурологічний блок* (10 % навчального часу), *психолого-педагогічний блок* (18 % навчального часу), *предметний блок* (32 % навчального часу), *науково-дослідницький блок* (5 % навчального часу), *практичний педагогічний блок* (10 % навчального часу) [257, с. 13].

У контексті нашого дослідження доцільним є аналіз кожного з шести блоків професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів Туреччини.

*Загальноосвітній* (фундаментальний) блок включає в себе фундаментальні дисципліни, вивчення яких орієнтовано на засвоєння інформації, що стосуються сучасних досягнень науки, техніки, культури, формування широкого наукового світогляду, створення бази для отримання спеціальної та професійної освіти. При вивченні загальноосвітніх дисциплін, перевага віддається вивченню мов, які використовуються у фундаментальних науках, знайомство з інформацією, яка має полі функціональне значення, засвоєння методів та засобів вирішення загальнонаукових задач. Критерієм ефективності загальноосвітньої підготовки є не загальний обсяг курсів, що викладаються, а їх творче засвоєння і осмислення, що спрямоване на формування цілісного світогляду спеціаліста. Першочергове значення у даному блоці мають такі дисципліни: *філософія, етика, естетика, політологія, соціологія, історія*.

*Спеціальний (предметний)* блок передбачає засвоєння навчальних дисциплін та курсів, що дозволяють майбутньому педагогу вільно

орієнтуватися в обраній галузі предметних знань. У результаті досягається певна універсальність освіти та спеціальної підготовки. Предметна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі займає провідне місце в Туреччині. Зміст дисциплін даного блоку визначається з урахуванням спеціальності, цілями та завданнями професійної освіти, видами та особливостями діяльності, у рамках яких буде діяти майбутній учитель.

Обов'язкові для вивчення дисципліни спеціального циклу складають науково-теоретичну основу підготовки фахівців широкого та інтегративного профілів. Фундаментальне засвоєння системи предметних знань створює передумови для професійно-педагогічного становлення молодого спеціаліста.

Спеціальний блок, як правило, включає дисципліни, які охоплюють усі галузі предметної підготовки майбутнього педагога – *методологічну* (філософія, теорії, технологія та методологія освіти, історія науки), *технологічну* (технологія навчання та виховання), *методичну* (теорія та методика виховання). Зміст даного блоку передбачає опанування студентами системою основних фундаментальних категорій професійно-педагогічної спрямованості, що використовуються у даній предметній галузі, методології та засобів вирішень спеціально-предметних завдань, властивостей об'єктів галузі знань, що вивчається.

*Психолого-педагогічний блок* спрямований на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, його творчої індивідуальності, що виявляється в способах аналізу, проектування, реалізації та рефлексії педагогічної діяльності. Даний блок орієнтується на формування у студентів основ професійної компетентності у галузі педагогіки, психології, методики навчання, виховання та розвитку учнів різних вікових груп. У навчальних планах підготовки вчителя в Туреччині простежується тенденція до зведення до мінімуму теоретичної складової підготовки і збільшення практико орієнтованої, з метою формування здатності у випускника:

- організовувати власну професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні;

- самостійно вивчати, описувати та пояснювати реальні педагогічні явища для обґрунтування професійного рішення;
- самостійного здобувати науково-педагогічні знання, вміло та швидко орієнтуватися у потоці сучасної інформації. До таких дисциплін, наприклад, можна віднести: *«Мотивація в молодших класах»*, *«Оцінювання навчання іноземній мові»*, *«Досвід в школі»*, *«Класне керівництво»*, *«Турецька система освіти і управління школою»* та ін.

*Культурологічний блок* включає навчальні дисципліни, зміст яких відображає засвоєння загальнолюдського досвіду у галузях культури, мистецтва, літератури. Вивчення навчальних дисциплін культурологічного блоку спрямоване на задоволення власних професійних та особистісних інтересів та потреб студента. Цінність гуманітарної освіти полягає у тому, що вона розвиває здатності, мислення, емоції, уяву, естетичну культуру, тренує інтелект, сприяє формуванню особистісних якостей, навичок комунікації, слугує потужним засобом інтеграції знань. Із існуючих навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів до цього блоку відносяться такі навчальні дисципліни: *«Культурологія»*, *«Основи світової та національної культури»*, *«Мовний етикет та міжкультурна комунікація»*, *«Образ турка в Європі»*, *«Принципи та історія революції Ататюрка»* тощо.

*Науково-дослідницький блок* спрямований на підготовку студентів турецьких університетів на оволодіння методології та методики науково-педагогічного дослідження; формування вмінь планувати й організовувати науковий пошук у галузі педагогіки; складати програму дослідно-експериментальної роботи; реалізувати її в педагогічну дійсність; аналізувати й узагальнювати педагогічний досвід. Аналіз наукової літератури та досвіду підготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладів Туреччини довів, що сьогодні розроблені та широко використовуються такі дисципліни, як: *«Основи наукових досліджень»*, *«Дослідження з педагогічних наук»*, *«Методологія освітніх досліджень»*, *«Дослідження педагогічного досвіду»*, *«Статистичні методи у психолого-педагогічних дослідженнях»*,

*«Вивчення ролі гендерного фактору у навчанні дітей», «Освіта та ринок праці».* Для студентів старших курсів організовуються науково-практичні семінари, дослідницькі проекти. Використання проблемних методів навчання на семінарських та практичних заняттях наближує засвоєння навчальних курсів до самостійного наукового пошуку.

*Практичний педагогічний блок* спрямований на вивчення сучасного педагогічного досвіду, оволодіння практичними навичками викладання під час педагогічної практики та системою методів і засобів вирішення професійних та проблемних задач. Саме під час педагогічної практики інтегруються та використовуються знання, уміння, засоби дій, які набули студенти у процесі загальнотеоретичної, спеціальної, психолого-педагогічної, культурологічної та науково-дослідницької підготовки. Традиційно на активну педагогічну практику за навчальними планами Туреччини відводиться від 2 тижнів до 1 року з 7 по 9 навчальний семестр, оцінюється у 10 кредитів [215].

Загальними умовами успішності є узгодження навчальної проблематики та темпів практичних робіт з педагогіки, психології та предметних методик, забезпечення єдиного методичного керівництва та вимог до системи проблемно-педагогічних задач, комплексних програм неперервної практичної педагогічної роботи, яку виконують студенти на різноманітних етапах педагогічної практики.

Варто зазначити, що навчальні плани підготовки вчителів різних спеціальностей у Туреччині передбачають вивчення кількох іноземних мов на вибір (англійської, німецької французької).

Аналіз сучасних навчальних планів підготовки педагогів, результати опитування викладачів педагогічних дисциплін вищих навчальних закладів Туреччини, до зволяє стверджувати, що найбільш необхідним та достатнім для підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах країни вважається вивчення таких *педагогічних дисциплін*: педагогіка, дидактика, історія педагогіки, методологія досліджень в галузі освіти, соціальна

педагогіка, педагогічна риторика, основи корекційної педагогіки, вступ до професії, теорія та методика виховання. Крім перерахованих вище обов'язкових дисциплін, студенти – майбутні педагоги певних спеціалізацій та профілів за своїм вибором вивчають ряд професійно-орієнтованих курсів.

Так, університет ***Онсекиз Март в Чанаккале*** включає в себе 17 факультетів, а саме: Faculty of Education (педагогічний факультет), Faculty of engineering (інженерний факультет), Biga Faculty of Economics and Administrative Sciences (факультет економіки та адміністративних наук), School of Physical Education and Sports (факультет фізичного виховання та спорту), School of Applied Sciences (факультет прикладних наук), Faculty of Political Science (факультет політології), Faculty of Arts and Sciences (факультет мистецтвознавства), Faculty of Theology (теологічний факультет), Faculty of Marine Science and Technology (факультет морської науки і техніки рибальства), Faculty of Agriculture (факультет сільського господарства), Çanakkale School of Health (Чанаккале Школа здоров'я), Faculty of Fine Arts (факультет образотворчого мистецтва), Gökçeada School of Applied Sciences (факультет прикладних наук), Faculty of Communication (факультет комунікацій), Faculty of Architecture and Design (факультет архітектури та дизайну), Faculty of Medicine (Bologna) (медичний факультет), Faculty of Tourism (факультет туризму) Tourism Management [289].

Наприклад, навчаюча інформаційна система університету ***Онсекиз Март в Чанаккале*** включає в себе такий структурний підрозділ, як ***педагогічний факультет***, який готує вчителів німецької мови, японської мови географії, музики, англійської мови, комп'ютерної освіти, технологій навчання.

Дошкільне відділення здійснює підготовку вчителів малювання, історії, турецької мови, учителів німецької мови, консультантів турецької освіти, класних керівників.



Навчання ведеться за програмою **AKTS (AVRUPA KREDİ TRANSFER SİSTEMİ) – ЕСКП** (Європейська система кредитного перекладу). Наведемо приклад змісту підготовки вчителів німецької мови.

Студенти цього відділення у *третьому семестрі* вивчають граматику німецької мови (кредити – 3, ЕСКП 5), лінгвістику (3/5), принципи і методи навчання (3/4), німецьку літературу (3/5), навички читання і письма, підходи до навчання німецької мови (3/4). У цьому семестрі пропонується елективний курс (за вибором студентів): література турецьких емігрантів, образ турка в Європі, основи німецького (2/3).

У *четвертому семестрі* вивчаються такі предмети: навички читання і письма (3/4), порівняльна граматику (3/4), наукові методи дослідження (2/4), технологічний дизайн (3/5), лінгвістика (3/4), підходи до викладання німецької мови (3/5), німецька література (3/5).

У *п'ятому семестрі* викладаються спеціальні методи навчання (3/6), літературні тексти і аналіз навчання (3/6), класне керівництво (2/2), друга іноземна мова (англійська) (2/2), ефективний контакт (3/3), історія науки (2/3).

Елективний курс включає: стратегії перекладу в текстовому вигляді (2/3), порівняльна історія культури (2/3), практика німецької мови (2/3).

У *шостому семестрі* викладається іноземна мова для дітей (3/4), спеціальні методи навчання (2/5), історія німецької освіти (2/5), оцінювання (3/5), літературний текст (3/4), аналіз навчання (3/4), друга іноземна мова (англійська мова) (2/2). Елективний курс у шостому семестрі передбачає предмети на вибір: літературний переклад (2/3), історія німецької мови (2/3), драма і анімація (2/3), практика німецької мови (2/3).

У *сьомому семестрі* викладаються навчальні предмети «Огляд німецької мови» (3/6), «Адаптація» (3/6), «Шкільний досвід» (3/6), друга іноземна мова (2/2), «Управління» (3/5), «Принципи Ататюрка та історії Турецької революції» (2/2). Елективний курс в сьомому семестрі включає

вибіркові предмети: міжкультурна комунікація (2/3), інформація про німецькомовні країни в європейському контексті (2/3).

У *восьмому семестрі* викладаються навчальні предмети: «Система освіти Туреччини» (2/6), «Освіта і керівництво школи» (2/2), «Принципи Ататюрка та історія Турецької революції» (2/2), «Навчальна практика (5/10). Елективний курс у восьмому семестрі включає предмети: основи німецької мови (2/4), творча драма (2/4), міжкультурна освіта та іміджеологія (2/6), аналіз та навчання розповіді (2/6) (див. **Додаток В**).

Система оцінювання відбувається за Європейською кредитно-модульною системою оцінювання (ECTS (AKTS)) [292].

Подібні предмети вивчаються в університеті Едитепе у м. Стамбулі (Yeditepe Üniversitesi) на *педагогічному факультеті*, який готує вчителів англійської мови (див. **Додаток Д**) [296].

Для визначення загальних та особливих рис змісту педагогічної освіти в Україні та Туреччини проаналізуємо навчальний план Житомирського державного університету імені Івана Франка, структурними підрозділами якого є: Інститут іноземної філології, Інститут педагогіки, Інститут філології та журналістики, історичний факультет, природничий факультет, соціально-психологічний факультет, фізико-математичний факультет, факультет фізичного виховання і спорту, Центр післядипломної освіти [87].

Інститут іноземної філології здійснює підготовку вчителів німецької та англійської мови.

#### Філологія. Німецька мова

Студенти *першого курсу* вивчають такі дисципліни, які входять до нормативної частини: історія та культура України (3 кредити), латинська мова (4), вступ до загального та германського мовознавства (4), педагогіка (3), психологія (6), нові інформаційні технології (3), практичний курс основної іноземної мови (18), практична граматика основної іноземної мови (8), практична фонетика основної іноземної мови (5), вступ до літературознавства та зарубіжної літератури з методикою викладання (6).

*Факультатив:* фізичне виховання (5).

Студенти **другого курсу** вивчають такі дисципліни, які входять нормативної частини: філософія (3), українська мова за професійним спрямуванням (3), вступ до загального та германського мовознавства (1), основи наукових досліджень (3), лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (основна іноземна мова) (3), педагогіка (3), практичний курс основ іноземної мови (15), практична граматики основ іноземної мови (8), вступ до літературознавства та зарубіжна література з методикою викладання (4).

*Дисципліни за вибором студента:* правознавство / основи медичних знань та охорона здоров'я / політичні системи Західної Європи / Аксіологія та праксеологія (3), практичний курс англійської мови (12,5).

*Практика:* неперервна психолого-педагогічна практика (1,5).

*Факультатив:* фізичне виховання (5).

Студенти **третього курсу** вивчають такі дисципліни, які входять нормативної частини: основи охорони праці та безпека життєдіяльності (3), історія основної іноземної мови (3), історія літератури країн, мова яких вивчається (4), практичний курс основ іноземної мови (12), практична граматики основ іноземної мови (4), теорія міжкультурної комунікації і методика викладання іноземних мов (3), курсова робота з педагогіки / психології (1), курсова робота із зарубіжної літератури / практичного курсу основної іноземної мови (1).

*Дисципліни за вибором студента:* культурологія / релігієзнавство / логіка та риторика / етика та естетика (3), основи економічної теорії / екологія / соціологія / футурологія та прогнозування (3), практичний курс англійської мови (10,5), вступ до перекладознавства. Теорія і практика перекладу німецької мови (2), сучасні лінгвістичні дослідження (теорія мовленнєвого впливу, основи дискурсології, актуальні проблеми когнітивної лінгвістики) (1), теоретичний курс німецької мови (теоретична фонетика, лексикологія, стилістика) (4), практичний курс третьої іноземної мови (4).

*Практика:* неперервна психолого-педагогічна практика (1,5).

*Факультатив:* іноземна мова (8).

Студенти **четвертого курсу** вивчають такі дисципліни, які входять нормативної частини: політологія (2), основи теорії комунікації та академічного письма (3), історія країн, мова яких вивчається (3), практичний курс основ іноземної мови (10), теорія міжкультурної комунікації і методика (2), курсова робота з методики викладання іноземної мови / теоретичного курсу основ іноземної мови (1), теоретична граматики основ іноземної мови (4).

*Дисципліни за вибором студента:* практичний курс іноземної мови (9), вступ до перекладознавства. Теорія і практика перекладу з німецької мови (3), сучасні лінгвістичні дослідження (теорія мовленнєвого впливу, основи дискурсології, актуальні проблеми когнітивної лінгвістики) (2), теоретичний курс німецької мови (теоретична фонетика, лексикологія, стилістика) (2), практичний курс третьої іноземної мови (4).

*Практика:* педагогічна практика (9).

*Факультатив:* іноземна мова (7).

Порівнюючи зміст освіти в Туреччині та в Україні можна стверджувати, що обидві країни орієнтовані на підвищення конкурентоспроможності та ефективне функціонування інноваційного суспільства на основі взаємодії науки, освіти і виробництва. Системи педагогічної освіти в Туреччині, в Україні знаходяться під впливом потужних інтеграційних процесів і характеризуються пошуком оптимальної відповідності між сформованими традиціями і новими вимогами, пов'язаними з входженням в європейський освітній простір. З огляду на той унікальний факт, що Туреччина є єдиною мусульманською країною, яка бере участь у створенні європейського освітнього простору (з 2001 р.), цікавим для України є турецький досвід збереження власної національної і культурної ідентичності й оптимального використання здобутків європейських країн щодо модернізації вищої школи. До позитивних надбана системи вищої педагогічної освіти Туреччини можна

віднести національну основу підготовки педагогічних кадрів, що передбачає вивчення цілого циклу дисциплін, пов'язаних із історією країни, її культурою, традиціями, мистецтвом, літературою, релігією та ін., що не має такого широкого представлення в навчальних планах підготовки вчителів України.

З позицій економічного і технологічного розвитку важливим є розширення науково-дослідного потенціалу навчальних закладів в Туреччині та Україні, що сприяє підвищенню їх міжнародної конкурентоспроможності. Однак забезпечення якості освіти та формування культури якості нерозривно пов'язані з продуктивною професійно-педагогічною діяльністю, в основі якої закладено два начала – професійні і педагогічні знання, які проявляються в усіх педагогічних функціях: при проектуванні змісту дисциплін, відборі та структуруванні навчального матеріалу, при визначенні методів, форм організації та засобів навчання [96, с. 112-115].

Здійснення порівняльного аналізу вищої педагогічної освіти Туреччини та України дозволяє виокремити загальні та особливі риси сучасного освітнього простору, а саме:

- перехід до суспільно-державної моделі управління вищою школою;
- широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів;
- предметна система навчання, яка передбачає широкий вибір студентами навчальної програми, рівня освіти, що відповідає особистісному потенціалу здібностей і можливостей.

Аналізуючи сучасні форми, методи і засоби професійної підготовки вчителів Туреччини, можна зазначити про їх схожість з українськими і загалом європейськими. До форм навчання у вищих навчальних закладах Туреччини можемо віднести:

- аудиторні заняття (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, групові консультації, майстер-класи);

- позааудиторні заняття (індивідуальні консультації, самостійна робота, робота в науковій бібліотеці, навчальні й виробничі практики);
- контроль знань (модульний контроль, контрольні роботи, тестування (письмове чи комп'ютерне) за розділами курсу, звіт за курсовими роботами, колоквиуми);
- поточна і підсумкова атестації (підсумкові тестування з дисциплін, екзамен (письмовий чи усний), захист випускної роботи, міждисциплінарний екзамен, державний екзамен) [292].

Багато університетів (Босфорський, Середньосхідний, Хасеттепе) для визначення обсягу роботи студента використовують запозичену у вищій школі США систему кредитних одиниць.

Методичне забезпечення кожної спеціальності (як і в Україні) передбачає підготовку: навчальних програм з кожної дисципліни з урахуванням кредитних одиниць, матеріалів для аудиторної (тексти лекцій, плани семінарських занять, мультимедійний супровід занять) та самостійної роботи (набори текстів домашніх завдань, матеріали для самоконтролю, теми рефератів і курсових робіт, матеріали в електронній бібліотеці університету), робіт, призначених для контролю знань студентів (письмові контрольні завдання, письмові та електронні тексти, екзаменаційні білети), матеріалів для проведення практик (укладання договорів з установами, де планується проведення практики, формування планів і програм проведення навчальних практик, складання форм звітної документації).

Викладачі вищих навчальних закладів Туреччини впроваджують концентровані форми викладу матеріалу в поєднанні з активною самостійною роботою студентів і регулярними консультаціями викладачів, що спонукають студентів до систематичної роботи впродовж навчального року.

Зміст освіти, форми, методи і засоби професійної підготовки вчителів Туреччини структуруються таким чином, що дозволяють студентові здійснити вибір предметного матеріалу, його виду та форми. Відповідно до

цих цілей розробляються індивідуальні програми (концепції, карти, щоденники), які моделюють дослідницьке мислення. Досить популярними серед турецьких викладачів і студентів є групові заняття на основі діалогу й рольових ігор, а також інтегрування навчального матеріалу в межах реалізації методу дослідних проектів, що виконуються самими студентами.

Особливістю турецької системи вищої педагогічної освіти (на відміну від української) є наявність тьютора, який допомагає студентові у виборі й реалізації освітньої траєкторії на педагогічному факультеті. Тьютора призначають наказом по університету за умови наявності у нього вищої освіти і належної підготовки. Він представляє академічні інтереси студентів і є членом навчально-методичної ради факультету. До його обов'язків відносять: проведення групових та індивідуальних консультацій щодо складання індивідуальних і робочих планів на рік; організація академічних консультацій викладачами для студентів на регулярній основі; контроль за своєчасністю підготовки і наявністю на кафедрах методичних матеріалів для студентів; виконання плану і своєчасність проведення модульного і поточного контролю з усіх дисциплін; участь у роботі комісій, що здійснюють ректорський контроль якості знань тощо. Тьютора зобов'язаний підвищувати свою кваліфікацію кожні три роки [218].

На особливу увагу у контексті дослідження заслуговує, на нашу думку, досвід підготовки вчителів у Відкритому університеті, який розпочав свою діяльність з 1974, використовує модель Відкритого університету Великобританії, фахівці та викладачі якого допомагали організувати навчальний процес щодо підготовки майбутніх учителів. Завдання університету – допомогти здобути освіту мешканцям з віддалених районів країни, що має суттєво поліпшити стан освіти в регіонах. Професійна підготовка студентів-заочників передбачає їх необхідним пакетом навчальних матеріалів. Додатково для них готуються навчальні радіо- і телепрограми, організовуються літні курси, забезпечується можливість відвідування вечірніх занять, а також відвідування університету у вихідні дні.

Зазначимо, що заочним навчанням охоплено більше 120 тис. студентів Туреччини.

У навчальному процесі широко використовується *особистісно орієнтована ситуація*, в якій студент шукає особистісний і професійний сенс, будує образ та модель своєї життєдіяльності, оцінює результати творчого пошуку оптимальних шляхів саморозвитку.

Технологія створення особистісно орієнтованої ситуації в процесі підготовки вчителів Республіки Туреччина включає три характеристики:

- а) реалізація діалогічності в різних її формах і модифікаціях;
- б) практична спрямованість, входження в життєвий контекст, орієнтація на сферу життєдіяльності студента;

в) є можливою за умови вільної, творчої, соціально активної діяльності. Виходячи з цього досвід особистості майбутнього педагога збагачується практичними вміннями і навичками виконання таких функцій: вибору, віднаходження пріоритетів у професійній діяльності, обґрунтування і висловлення власної думки, визначення цінностей, реалізації автономних життєвих планів. Джерелом досвіду студента є все, що стосується сфери спрямованості його особистості: мотиви, інтереси, потреби, цілі. Особистісно орієнтована ситуація широко реалізується і в процесі професійної підготовки в педагогічних університетах України [217, с. 117-118].

Організація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах Туреччини характеризується узгодженістю змісту й організаційних форм, методів і засобів педагогічної взаємодії, спрямованих на формування активної пізнавальної діяльності студента. Навчальна інформація й елементи процесу її засвоєння дозволяють стимулювати активну пізнавальну позицію студентів та цілеспрямовану роботу з розвитку професійних властивостей і якостей особистості. Навчальний матеріал структурований таким чином, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання і впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову та психофізіологічну сферу особистості, тим самим забезпечуючи процес їх професійного зростання.



Статус активного учасника педагогічного процесу забезпечує успішність підготовки студентів до самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу та власні сили і забезпечує їм свободу професійної діяльності.

Варто також зазначити, що якості, необхідні для організації навчальної роботи в школі, активізації позиції кожного учня, творчого співробітництва і співтворчості учителя та учнів, сьогодні залишаються недостатньо розвиненими в більшості випускників педагогічних навчальних закладів Туреччини, що вимагає більш високого рівня узгодженості навчального процесу та змісту навчальних дисциплін у контексті оволодіння формами, методами та технологіями проведення навчальних занять у школі. Тому до змісту навчальної інформації вводяться такі завдання, які активізують процеси мислення студентів, закріплюють у них вміння оперувати теоретичними знаннями у практичних ситуаціях, користуватися ними при вирішенні навчальних завдань, усвідомлювати їх прикладний характер у професійній діяльності.

У вищих педагогічних навчальних закладах важливе місце відводиться *педагогічним завданням*, які визначаються як результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання. Педагогічне завдання є одним з інструментів перетворення нових знань на елемент практики, найпростішою моделлю якої вони є. Засвоюючи певні поняття, теоретичні положення, які пропонуються у вигляді завдання для розвитку мислення, студенти відчують потребу в дії [217, с. 119].

У навчальний процес запроваджуються використання гіпотез, питань, моделей, створення образу-питання, образу-варіанта, які розхитують уявлення-штампи, виступають інструментом створення наочних образів суперечностей, парадоксів, труднощів. Питання і розмірковування у формі діалогу сприяє пошукам студентів у власному вирішенні проблемного завдання. У ході діалогічного навчання забезпечується рівність викладача і

студентів у діях, думках, висновках. Діалог забезпечує появу в навчальному процесі гіпотез, питань, моделей. Специфіка діалогічного навчання полягає в тому, що викладач спонукає студентів до створення образу-питання, образу-варіанта. Пріоритетним у цьому контексті визначається завдання навчити студентів бачити навчальну проблему, шляхи її вирішення, активно включатися в ситуацію діалогу.

Особливістю навчального процесу у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку вчителів як Туреччини, так і України є комбінування *індивідуального підходу* з колективними і груповими формами навчальної роботи. Як засвідчує практика, недооцінка індивідуалізації навчання або виключення з дидактичної технології колективних і групових форм роботи може негативно позначитися на рівні професіоналізму майбутніх педагогів. Тому індивідуальний підхід розглядається як форма спілкування викладача і студента, коли педагогічний вплив спрямований на надання допомоги майбутньому вчителю у виявленні власної індивідуальності, розвитку здатностей та умінь у різноманітних ситуаціях знаходити свій індивідуальний стиль діяльності [113, с.125]. Його сутність полягає в залученні студентів до активної діяльності, що забезпечує виявлення і розвиток їхніх здібностей і можливостей, закріплення професійно значущих якостей особистості, що має допомогти майбутньому педагогові розкрити власний творчий потенціал, індивідуальні можливості та якості. Виходячи з того, що пошук себе в обраній професійній сфері, формування педагогічних здатностей, оволодіння професією є індивідуальним процесом, викладач вищого педагогічного навчального закладу Туреччини виступає, як правило, у ролі консультанта, активного помічника, що не позбавляє можливості кожному студенту має зосереджуватися на власних зусиллях, які забезпечують його подальше професійне зростання в практичній діяльності. Індивідуальний підхід забезпечує також використання методів, які впливають на окрему особистість з урахуванням її особливостей і можливостей, створення умов, які сприяли б розвитку професійних якостей,

набуттю необхідних знань, умінь, реалізації потреб та інтересів майбутніх педагогів [3, с. 9].

На основі детального вивчення навчальних планів підготовки вчителів Туреччини (Додатки В, Д) зміст підготовки педагогічних кадрів представлено в авторській таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Зміст підготовки педагогічних кадрів в Туреччині**

Мета	Дисципліни	Форми та методи	Результат
<b>Загальноосвітній блок</b>			
Оволодіння теоретичними основами професійної діяльності вчителя Формування пізнавального інтересу до навчального курсу	Філософія, етика, естетика, політологія, соціологія, історія та ін	Інтерактивні методи навчання: тренінги, дискусії, дебати, ділові та рольові ігри, мозковий штурм, кейс-технології і т.д.	Загальна теоретична підготовка, знання вимог до професійної підготовки вчителя
<b>Культурологічний блок</b>			
Оволодіння культурологічним і основами професійної діяльності вчителя	«Культурологія», «Основи світової та національної культури», «Мовний етикет та міжкультурна комунікація», «Образ турка в Європі», «Принципи та історія революції Ататюрка	Форми: лекції, лекції з використанням проблемного методу викладу, семінари, самостійна робота	Готовність до реалізації провідних ідей Кемаля Ататюрка; • знання національних особливостей та традицій корінного національного навчання та виховання; • освіта як готовність захищати цінності національного суверенітету та незалежності; та критеріїв розвитку дітей молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку
<b>Психолого-педагогічний блок</b>			

Формування вмінь та розвиток навичок організації підготовки учнів	«Мотивація в молодших класах», «Оцінювання навчання іноземній мові», «Досвід в школі», «Класне керівництво», «Турецька система освіти і управління школою»	Лекції, семінари-практикуми, відео уроки, самостійна робота, проектна діяльність, педагогічна практика	Організація діяльності учні у класному колективі; створення розвивального середовища для учнів певного віку; взаємодія з батьками у процесі навчання їх дітей Навички діагности рівні розвитку школярів; вміння планувати та організовувати з учнями, батьками, шкільними психологами
<b>Предметний блок</b>			
Забезпечення якості професійної підготовки	<i>Методологічна</i> галузь – (філософія, теорії, технологія та методологія освіти, історія науки), технологічна– технологія навчання та виховання, <i>методична</i> – (теорія та методика виховання), науково-дослідницька– «Основи наукових досліджень», «Дослідження з педагогічних наук», «Методологія освітніх досліджень», «Дослідження педагогічного досвіду, «Статистичні методи у психолого-педагогічних дослідженнях», «Вивчення ролі гендерного фактору у навчанні дітей», «Освіта та ринок праці»	Тестування, розв'язок педагогічних ситуацій, захист проєктів, захист Портфоліо та ін.	Ключові компетенції (загальні та професійні); Оцінка студентами своїх досягнень у результаті навчання; виявлення сфери професійних інтересів, переосмислення професійних цілей і планування подальшого професійного розвитку

	Практичний (педагогічна практика)		

Реалізація зазначеного змісту освіти забезпечує формування освітніх компетенцій, які, на думку С. Усманової, утворюють цілісну професійну компетентність, яка має бути сформована в процесі теоретичного та практичного навчання студентів турецьких університетів. В узагальненому вигляді вона включає:

- планування, підготовку, проведення й аналіз уроку;
- використання шкільного експерименту в навчальних цілях;
- навчання учнів розв'язанню педагогічних задач;
- створення предметного навчального кабінету й організація роботи в ньому;
- організація проектної діяльності учнів;
- планування та проведення екскурсій;
- планування та проведення позакласної роботи;
- впровадження в навчальний процес технічних засобів навчання [257, с. 12].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів Туреччини передбачає реалізацію інтеграційних технологій навчання, в яких особливе місце відводиться проектним методам, рольовим іграм, Портфоліо професійно-особистісного розвитку, інтегративним методам навчання, тренінгам корпоративності, методам «кейс-стаді», плануванню майбутньої навчально-пізнавальної та практичної діяльності з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Ці методи дозволяють істотно підвищити пізнавальну активність студентів педагогічних навчальних закладів, що сприяє значному зростанню їх компетенцій, а також допомагають розвинути такі професійно значущі

компетенції, як здатність формулювати проблему, ініціативність, вміння працювати в команді. Розглянемо деякі з них більш детально

*Ігрові форми і методи* в підготовці майбутніх педагогів дозволяють оптимально врахувати вимоги щодо обраної студентами спеціальності, створити ситуації, що забезпечують оволодіння мистецтвом швидко й ефективно вирішувати навчально-виховні завдання, набувати навичок культури спілкування, розвивати педагогічне мислення. Ігрова діяльність стимулює творчість студентів. Виконуючи рольове завдання, вони не тільки користуються засобами спілкування, але і прогнозують ігрові дії, перевтілюються, імпровізують, творять. Організація навчальних занять в ігровій формі забезпечує емоційне та інтелектуальне середовище в студентській аудиторії: атмосферу психологічного комфорту для кожного студента, а саме: психологічну захищеність кожного учасника, коли виконуваним ним ігрові ролі не знижують соціального статусу, не викликають почуття професійної безнадійності та дискомфорту; перспективу професійного зростання, усвідомлення залежності між якістю виконання ігрової ролі та успішністю професійного становлення; формування позитивної установки на ігрову діяльність, самостійність, творчість; включення студентів у систему відносин, побудовану на педагогічній взаємодії, співробітництві та співтворчості, що забезпечує кожному свободу дій, активність в ігровій ситуації.

Навчання в ігровій формі містить у собі умови для підготовки творчого й активного, здатного бачити перспективу, формулювати проблему, ставити і самостійно вирішувати її, реалізовувати стратегію професійної діяльності і техніку комунікативної поведінки випускника педагогічного навчального закладу.

*Тренінги корпоративності* підвищують професійний статус, професійне самозбереження, соціально-професійну адаптивність. *Метод «кейс-стаді»* полягає в тому, що студентам пропонується осмислення реальної соціальної проблеми або ситуації. Вихідним матеріалом при

навчанні являється пакет (кейс), в якому знаходиться інформація про проблему, що полягає у змісті досліджуваної теми. Студенти, всебічно проаналізувавши та обговоривши проблемну ситуацію, обґрунтовують її рішення, яке в подальшому піддається експертній оцінці. У процесі аналізу і пошуку оптимального рішення формуються такі професійно значущі особистісні якості, як гнучкість мисленням, креативність, відповідальність та ін.

Важливим джерелом якісного аналізу діяльності студентів на рівні «школа-коледж» є метод «*Портфоліо професійно-особистісного розвитку*», який формується, починаючи з профільного класу школи, і є основою організації педагогічної практики. Професійне портфоліо як інструмент оцінки та самооцінки досягнення студентів дозволяє забезпечити розвиток здібностей до самостійного управління процесом оволодіння знань, систематичному моніторингу, динаміці формування ключових компетенцій в різних видах діяльності. В якості оцінки використовуються опитувальники, анкети, тести, виробничі характеристики. Порівняльна характеристика змісту, форм та методів підготовки вчителів у Туреччині розроблено та представлено нами у таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2**

**Порівняльна характеристика змісту, форм та методів підготовки вчителів у Туреччині**

№	Кінець XX століття	Початок XXI століття
1.	<b>Мета</b> - підготовка вчителів, які в процесі професійної діяльності мали забезпечити підвищення освітнього рівня населення Туреччини в період становлення Республіки	<b>Мета</b> - формування готовності майбутніх учителів до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах та виховних закладах різних типів (дошкільних, шкільних, середньої спеціальної освіти, вищих) в умовах реалізації євроінтеграційних освітніх процесів
2.	<b>Зміст навчання:</b> математика, література, історія;	<b>Зміст навчання:</b> <i>Перший рівень</i> - 240 кредитів ECTS.

	педагогічні дисципліни; прикладні життєві науки (вирощування овочів і фруктів, фермерство, будівництво, прикладне мистецтво)	<p><i>Другий рівень</i> - ступень магістра (програма магістра з написанням дисертації - 7 курсів лекцій, один семестр, дисертація і накопичення 120 кредитів ECTS (2 роки); програми магістра без написання дисертації - мінімум з 10 лекційних курсів і семестрового проекту, з накопиченням 90 кредитів ECTS (півтора року)).</p> <p><i>Загальноосвітні дисципліни</i> (філософія, етика, естетика, політологія, соціологія, історія), <i>спеціальні дисципліни</i> (філософія, теорія, технологія та методологія освіти; технологія навчання та виховання; теорія та методика виховання), <i>курси психолого-педагогічного циклу</i> (педагогіка, дидактика, історія педагогіки, педагогічна риторика, соціальна педагогіка, основи колекційної педагогіки, вступ до професії, психологія, вікова психологія, теорія та методика виховання та ін.), <i>педагогічна практика, науково-дослідні завдання</i> (основи наукових досліджень, дослідження з педагогічних дисциплін, методологія освітніх досліджень, дослідження педагогічного досвіду та ін.).</p>
3.	<b>Форми навчання:</b> лекції, семінари, збори, на яких студенти вільно висловлювали свою думку	<b>Форми навчання:</b> аудиторні заняття, позааудиторні заняття, контроль знань, поточна і підсумкова атестації
4.	<b>Методи навчання:</b> бесіда, доповідь, демонстрація фрагменту фільму, дискусія, діалог та ін.	<b>Методи навчання:</b> особистісно орієнтована ситуація, інтерактивні методи навчання

Основною метою організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі Туреччини є формування готовності майбутніх учителів



до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах та виховних закладах різних типів (дошкільних, шкільних, середньої спеціальної освіти, вищих) в умовах входження до євроінтеграційного освітнього простору, що супроводжується збереженням національних, культурних, релігійних традицій. Процес професійної підготовки у педагогічній вищій школі Туреччини спрямований на забезпечення: достатнього обсягу знань і вмінь з питань теорії, методики і технології навчальної і виховної роботи, високий рівень оволодіння дидактикою, яка є основою шкільної діяльності, достатній рівень знань про людину і суб'єкта педагогічного процесу, відповідну підготовку до вирішення освітньо-виховних завдань у процесі навчання, що має підвищити рівень конкурентоздатності вищої педагогічної освіти Туреччини на світовому ринку.

Система забезпечення якості нерозривно пов'язана з визнанням академічних кваліфікацій – механізмом підвищення мобільності студентів та їх входження в загальноєвропейський ринок праці й реалізується в Туреччині відповідно до Лісабонської конвенції на основі тісної співпраці з міжнародними організаціями, із застосуванням європейських інструментів визнання (з 2005–2006 н.р.), що сприяє зростанню міжнародної довіри до інституційної/програмної акредитації в країні. Додатки до дипломів видаються студентам на всіх трьох рівнях навчання, система ECTS використовується безпосередньо для забезпечення можливості заліку курсів, вивчених у одному вищому навчальному закладі, іншим навчальним закладом (функція трансферу) [61, с. 31]. Система оцінювання у всіх вищих навчальних закладах Туреччини здійснюється за *Європейською кредитно-модульною системою – ECTS (AKTS)*.

Кредит ЄКТС (Credit ECTS) – це одиниця, яка використовується в Європейській кредитній трансферно-накопичувальній системі (ЄКТС) для вимірювання обсягу навчального навантаження студента, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Певна кількість

кредитів ЄКТС надається всім компонентам освітньої/навчальної програми та програмі в цілому. Кредит ЄКТС може бути присвоєний студенту на підтвердження того, що оцінювання засвідчило опанування ним визначених результатів навчання. Як правило, присвоєний кредит ЄКТС не може бути втрачений, проте за деяких обставин заклад вищої освіти/вищий навчальний заклад може встановити, що для того, щоб бути визнаними складовою частиною освітньої/навчальної програми, кредити мають бути присвоєні в певний проміжок часу [247, с. 10].

Модуль (Module) – це навчальний компонент освітньої/навчальної програми, в якій кожний такий компонент містить однакову або кратну кількість кредитів ЄКТС. У різних країнах освітніх документах модуль може означати компонент освітньої/навчальної програми, курс, навчальну дисципліну, групу навчальних дисциплін [247, с. 11].

Міжнародна оцінка в системі ECTS за допомогою літер – це значення оцінки у вигляді літери, отриманої наприкінці семестру шляхом перетворення бальної оцінки за спеціальною таблицею. Ця оцінка відповідає прийнятій міжнародній системі ECTS за допомогою літер [247, с. 18].

Система оцінювання результатів успішності засвоєння знань, вмінь, комунікацій, автономності та відповідальності студентів, що відповідає певному рівню Національної рамки кваліфікацій України з кожної дисципліни, включає *поточний, модульний* (відповідно до визначеного змістового модуля) та *підсумковий/семестровий* контроль результатів навчання, оцінювання результатів практик і державну атестацію за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем.

*Поточний контроль* (усне опитування, фронтальне опитування, індивідуальне опитування, письмові контрольні роботи, диктанти, тестування, колоквиум, індивідуальні навчально-дослідні завдання, твори та реферати, есе та ін.) здійснюється протягом семестру під час проведення лекційних, практичних, лабораторних, семінарських занять і оцінюється сумою набраних балів.

*Модульний контроль* проводиться з урахуванням поточного контролю за відповідний змістовий модуль і має на меті інтегровану оцінку результатів навчання студента після вивчення матеріалу з логічно завершеної частини дисципліни – змістового модуля. Модульний контроль рекомендується проводити у формі колоквиуму або модульної контрольної роботи за відповідний змістовий модуль.

*Підсумковий/семестровий контроль* (курсова робота, залік, семестрові екзамени, звіти з практичної підготовки, кваліфікаційні випробування (державні екзамени), дипломна робота/проект) проводиться у формі іспиту чи заліку, визначених навчальним планом у терміни, передбачені графіком навчального процесу.

З навчальної дисципліни, яка вивчається впродовж двох та більше семестрів, семестровий контроль здійснюється кожен семестр у формі, передбаченій навчальним планом. Підсумкова оцінка проставляється за результатами останнього семестру, яка вноситься в додаток до диплома. Семестрові оцінки враховуються при визначенні стипендії та рейтингу студента.

Оцінки заносяться до відомостей обліку успішності, індивідуального навчального плану студента та іншої академічної документації. У документи про освіту та академічну документацію для мобільності студентів (додаток до диплома європейського зразка) негативні оцінки не заносяться. Оцінки в Україні та Туреччині за розширеною шкалою виставляються на підставі накопичувальної бальної оцінки за національною шкалою (табл. 2.3, табл. 2.4).

**Таблиця 2.3.**

**Оцінки за національною шкалою (Житомирський державний  
університет імені Івана Франка, Україна)**

Сума балів	ЄКТС	Оцінка за національною шкалою	
		екзамен	залік
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	

74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно	не зараховано
0–34	F		

Таблиця 2.4.

Оцінки за турецькою шкалою (університет Онсекиз Март в Чанаккале) [293]

Сума балів	ЕКТС	ЕКТС (Онсекиз Март в Чанаккале)
90–100	A	AA
85–89	B	BA
80–84	B	BB
70–79	B	CB
60–69	C	CC
55–59	D	DC
50–54	E	DD
40–49	F	FD
0–39	FX	FF

Оцінки (ЕКТС) **AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD** вважаються задовільними, а оцінки **FD, FF** – незадовільні.

Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у кредитно-модульній системі організації навчального процесу та ЄКТС (ECTS) в Україні нами представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у кредитно-модульній системі організації навчального процесу та ЄКТС (ECTS) в Україні

За нац. шкалою	Оцінка за шкалою ЄКТС	Бали	Рівень компетентності	Критерії оцінювання
«відмінно»	A	90-100	Високий (творчий)	Студент виявляє особливі творчі здібності, вміє

				самостійно здобувати знання, без допомоги викладача знаходить джерела інформації, використовує набуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях, переконливо аргументує відповіді, самостійно розвиває власні обдарування і нахили.
«добре»	В	82-89	Достатній (конструктив- но- варіативний)	Студент вільно володіє вивченим обсягом матеріалу, застосовує його на практиці, вільно розв'язує справи і задачі в стандартних ситуаціях, самостійно виправляє допущені помилки, кількість яких незначна.
	С	74-81		Студент вміє зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача, в цілому самостійно застосовувати її на практиці, контролювати власну діяльність, виправляти помилки, серед яких є суттєві, добирати аргументи на підтвердження певних думок.
«задовільно»	Д	64-73	Середній (репродуктив- ний)	Студент відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень, з допомогою викладача може аналізувати матеріал, виправляти помилки, серед яких є значна кількість суттєвих.
	Е	60-63		Студент володіє

				матеріалом на рівні вищому ніж початковий, значну частину його відтворює на продуктивному рівні.
«незадовільно»	FX	(35-59)	Низький (рецептивно-продуктивний)	Студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу.
	F	0-34		Студент володіє матеріалом на рівні елементарного розпізнавання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів.

Можемо зробити висновок, що на початку ХХІ століття у Туреччині спостерігається *тенденція* до динамічного зростання кількісного та якісного рівня освіти, що зумовлює певні успіхи у культурному розвитку цієї країни. Система вищої педагогічної освіти країни знаходиться на шляху пошуку оптимальної відповідності між сталими традиціями турецької вищої школи та новими цивілізаційними змінами, які пов'язані із інтенсивним входженням країни до світового освітнього простору [219, с. 69-99].

В умовах інтеграції України в європейське співтовариство посилюється взаємозв'язок і взаємодія між національними системами різних країн. У 90-х роках минулого століття в міжнародному педагогічному лексиконі з'являється нове поняття і новий термін «Європейський вимір в освіті», що пов'язано з розвитком єдиного європейського освітнього простору.

Варто зазначити, що на сучасному етапі кожна країна впроваджує власну стратегію оновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив Туреччини на освітні процеси, які відбуваються в Україні. Таким чином, використання українськими вченими зарубіжного досвіду вищої педагогічної освіти сприяє більш глибокого осмислення проблем

українського педагогічної освіти, прогнозування та оптимізації діяльності системи підготовки педагогічних кадрів.

Отже, в умовах інтеграційних процесів (кінець XX – поч. XXI століття) педагогічна підготовка вчителів Туреччини зазнала таких змін:

- *у меті* – формування готовності майбутніх учителів до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах та виховних закладах різних типів (дошкільних, шкільних, середньої спеціальної освіти, вищих), що має забезпечити конкурентоздатність турецьких громадян на світовому ринку праці;
- *у змісті* навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі Туреччини (студенти вищих навчальних закладів Туреччини навчаються за програмами дворівневої системи навчання);
- *у контексті удосконалення форм: аудиторні заняття* (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, групові консультації, майстер-класи); *позааудиторні заняття* (індивідуальні консультації, самостійна робота, робота в науковій бібліотеці, навчальні й виробничі практики); *контроль знань* (модульний контроль, контрольні роботи, тестування (письмове чи комп'ютерне) за розділами курсу, звіт за курсовими роботами, колоквиуми); *поточна і підсумкова атестації* (підсумкові тестування з дисциплін, екзамен (письмовий чи усний), захист випускної роботи, міждисциплінарний екзамен, державний екзамен).
- *у методах навчання* (використання у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованої ситуації, інтерактивні методи навчання: тренінги, дискусії, дебати, ділові та рольові ігри, мозковий штурм, кейс-технології і т.д.);
- *у сфері оцінювання* навчальних досягнень студентів у кредитно-модульній системі організації навчального процесу та ЄКТС (ECTS).

### **2.3. Компаративний аналіз української і турецької моделей підготовки вчителів та перспективи їх взаємозбагачення**

Долучення освітньої системи як Туреччини, так України до Болонського детермінувало певні трансформації у підготовці студентів педагогічних спеціальностей, що спричинене зміною суспільних вимог до фахівця, який має бути конкурентоспроможним ринку праці. Зазначене вимагає розробки та реалізація нових моделей професійного навчання майбутніх фахівців освітньої галузі обох країн. У контексті зазначеного звернемося до такого методу порівняльно-педагогічного дослідження, як моделювання з огляду на те, що підготовку вчителя у кожній країні можна розглядати як певний приклад, зразок організації професійного навчання у педагогічних ВНЗ або університетах, які у своєму складі мають педагогічні факультети (наприклад, в Туреччині).

Варто зауважити, що існують різні типи моделей, класифікація яких пов'язується із соціально-історичними умовами розвитку вищої освіти [101]. Компаративний аналіз моделей вищої педагогічної освіти в Україні та Туреччині передбачає, на нашу думку, врахування концептуальних засад її розвитку в контексті інтеграції обох країн в європейський освітній простір, а також орієнтації освітніх систем обох країн на збереження національних традицій у визначеному напрямі [114; 115; 123; 169; 170; 198] та . У своєму дослідженні ми використовуємо описову структурно-функціональну модель, що дає нам можливість порівняти систему підготовки учителів у Туреччині та Україні, виокремити особливе, спільне та відмінне.

За визначеннями словниково-довідкових джерел, *моделі освіти* – це сформовані засобами знакових систем мислительні аналогії (логічні конструкти), що схематично відображають освітню практику загалом або її окремі фрагменти [276, с. 75]. *Модель підготовки спеціаліста* – це система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що



забезпечує їх реалізацію [276, с. 78]. Моделі класифікують як *описові, функціональні та прогностичні*.

У нашому дисертаційному дослідженні йдеться про описові моделі педагогічної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи педагогічної освітньої практики країн західноєвропейського та східноєвропейського регіонів.

За визначенням З. Васильєвої, *педагогічна модель* відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацією тієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управлінням нею [40, с. 181-188].

Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної професійної підготовки вчителів. Вагомий внесок у дослідження теорії й практики зарубіжної педагогіки зробили такі вітчизняні науковці, як: О. Антонова, Г. Вакуленко, Д. Гаманюк, І. Жуковський, О. Карпенко, Н. Козак, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін. [10; 11; 38; 62; 88; 104; 105; 108; 140; 147; 148; 149; 150; 151; 146; 152; 183; 184; 185; 207; 208; 209; 224].

У педагогічній теорії і практиці значна увага приділяється розробці ефективних моделей підготовки вчителів, трансформації традиційних, збагачення їх новими підходами. На державному рівні усвідомлюється потреба в реформуванні вищої педагогічної освіти, що назріла під впливом зовнішніх факторів, насамперед, інтеграційних процесів, спрямованих на створення єдиного європейського простору освіти. Зазначене передбачає зближення систем підготовки вчителів у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їх національної самобутності.

Розглядаючи моделі багаторівневої вищої освіти, взявши в якості критерію їх класифікації подібності та різноманітності, можна виокремити *унітарні та бінарні* моделі. *Бінарна модель* багаторівневої вищої освіти характеризується співіснуванням університетського сектора зі

спеціалізованими вищими закладами освіти, а *унітарна модель* визначається мережею університетів з незначною часткою інших вищих закладів освіти [225, с. 26-30]. Л. Пуховська виділяє чотири моделі за ознакою умов для їх реалізації: *основна, додаткова, паралельна та індивідуальна*. Долучаємося до педагогічних міркувань ученого-компаративіста, яка окреслює такі спільні характеристики досліджуваного явища:

- на моделі педагогічної освіти та національні системи впливають історичні, політичні та соціальні фактори;
- педагогічна освіта та її головні інституції є віддзеркаленням особливостей культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій;
- реформування педагогічної освіти в країнах Західної Європи останніми десятиріччями значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями професіоналізації, інтеграції та універсалізації [207, с. 253].

*Метою професійної підготовки майбутнього вчителя* є забезпечення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Проте варто зазначити, що навіть у країнах Західної Європи є суттєві відмінності між моделями підготовки майбутніх учителів і системами педагогічної освіти, зокрема і в межах окремої країни. Зазначимо, що в Республіці Туреччина при побудові системи освіти і моделі підготовки вчителя враховуються національні традиції й стереотипи професійної підготовки вчителя, а відмінності при підготовці вчителів початкової, молодшої й старшої середньої школи та професійно-технічної освіти зумовлені традиційним для Туреччини дистанціюванням між *початковою* школою для більшості населення та *середньою* – для привілейованої меншості. Окрім цього існують дві традиції організації професійного навчання вчителів, зокрема, це традиції так званої «семінаристської» педагогічної освіти для вчителів початкової школи, коли увага акцентується на концептуальному рівні на практичній професійній підготовці вчителя (навчальна практика, методика)

[19; 71; 207; 208; 209], а з педагогічною теорією й системою загальних і спеціальних знань слухачів ознайомлюють лише побіжно. Тобто на організаційному рівні студенти оволодівають моделлю вчительського ремесла, що насить більш прикладний характер.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що в педагогічній освіті Туреччини і України реалізуються дві моделі освіти – *паралельна* й *послідовна*, які виділяються за характеристикою структурної побудови навчальної програми підготовки вчителів, взаємозв'язками і взаємопов'язаністю її складових елементів, а саме: загальної освіти, спеціальної й психолого-педагогічної підготовки та педагогічної практики.

Найбільш поширеною є *паралельна модель* (Франція, Англія, США, Японія, Україна, Туреччина), яка передбачає термін навчання три-чотири роки, що завершується набуттям статусу кваліфікованого вчителя й академічного ступеня *бакалавра педагогічної освіти*. Паралельна модель характеризується організацією навчання, у процесі якого вивчення спеціальних академічних предметів (наприклад, математичних чи історичних) поєднується з освоєнням педагогічних дисциплін протягом усього періоду професійної освіти. Така модель є особливо поширеною в закладах, які готують учителів початкової школи, однак подекуди зустрічається й при підготовці вчителів середньої школи, особливо фахівців з фізичної культури, праці, технологій [16; 30; 31; 32].

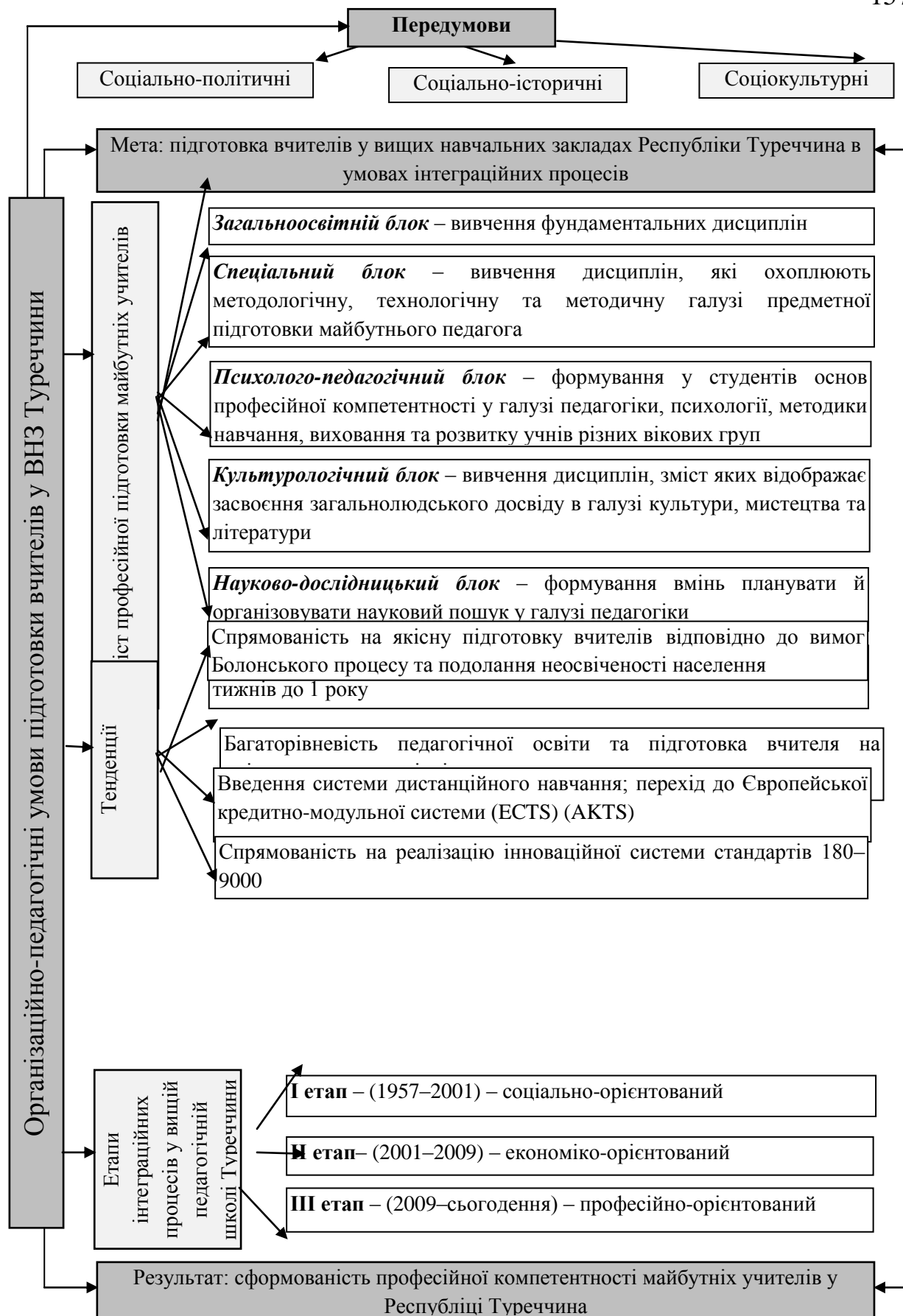
Після успішного засвоєння навчальної програми, яка містить всі дисципліни, що входять до Навчального плану середньої школи (інформаційні технології, професійні дисципліни і педагогічна практика в школі), випускникові ВНЗ надається *сертифікат про повну педагогічну освіту*.

*Послідовна модель* (Туреччина, Україна, Німеччина, Іспанія, Італія) є провідною в закладах, які готують учителів для середньої школи. У її межах студенти спочатку отримують ступінь бакалавра з предмета своєї спеціалізації (наприклад, природничі науки, мови), а потім зосереджують

увагу протягом одного чи двох років на теорії освіти і практичній професійній підготовці [79; 83].

Варто зазначати, що *паралельна модель* у педагогічній освіті Туреччини запроваджується в останні роки. Варто зауважити, що в сучасних умовах не існує достатньо переконливих аргументів щодо переваг однієї або іншої моделі, оскільки кожна з них має як позитивні, так і негативні сторони. Представимо модель професійної підготовки вчителів Туреччини на рис. 2.1., яка ґрунтується на реалізації основних принципів Ататюрка, що визначаються двома основними цілями – подання невідчужуваності серед населення та дотримання відповідності національним особливостям. До таких *принципів* віднесено:

- право відстоювати національні традиції і корінне національне навчання;
- надання пріоритету молоді, яка усвідомлює і характеризується високим рівнем готовності захищати цінності незалежності та суверенітету;
- виховання порядних і добрих громадян, що поважають загальнолюдську цивілізацію;
- виховання гідності, совісті, поваги і свободи мислення;
- формування свідомої дисципліни без примусу і насилля;
- забезпечення рівних можливостей навчання всім громадянам незалежно від расової, статевої, релігійної, класової приналежності;
- відповідального ставлення до ідей фізичного виховання;
- забезпечення інформування кожного мешканця Туреччини хоча б на мінімальному рівні;
- упровадження в активній системі освіти досвіду педагогічної практики та вирішення актуальних життєвих проблем;
- реалізація програм навчання, відкритих для будь-яких інновацій і розвитку [28].



**Рис. 2.1. Модель підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Туреччини в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття)**

У другій половині 80-х рр. XX ст. на основі моделі неперервної педагогічної освіти відомий англійський учений-педагог В. Тейлор розробив нову багатоступеневу систему підготовки вчителя, що передбачає п'ять поетапних циклів: а) початковий (довузівський); б) перехідний (неповна вища освіта); в) базовий (вища освіта, здобуття першого наукового ступеня та диплома вчителя) та дві післядипломні форми безперервної освіти: г) магістр педагогічних наук; д) доктор педагогічних наук. Особливістю такої підготовки є визначення довузівської підготовки як рівноправної складової цілісної системи підготовки вчителя [248, с. 128-131].

Можна стверджувати, що за останні роки особливої актуальності набула проблема використання новітніх педагогічних технологій учителями шкіл Туреччини, що пов'язано з ускладненням шкільних програм. Зазначене вимагає також створення навчальних планів, які б відображали дослідження сучасної педагогічної науки і спрямовувалися на підвищення професійної компетентності вчителів. Так, у 2004 р. в Лісабоні турецьким урядом була підписана «Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні», згідно якої, дипломи вищих навчальних закладів не піддавалися процедурі нострифікації в європейських країнах, що суттєво активізувало роботу щодо обміну студентами, аспірантами та викладачами між європейськими та турецькими університетами.

На сучасному етапі підготовки вчителів в університетах Туреччини термін навчання становить від чотирьох до шести років, як і в європейських країнах, що передбачає здобуття трьох учених ступеня, базовим з яких є бакалавр (4 роки навчання). Отримання ступеня магістра потребує ще 2 років, а ступеня доктора наук – 5 років (2 роки магістратури + 3 роки докторантури) та написання дисертації [18, с. 106-108].

Для порівняння зауважимо, що деякі непедагогічні кваліфікації не передбачають поділ на перший і другий рівні навчання. До них відноситься підготовка фахівців у галузі стоматології та ветеринарії з тривалістю

навчання п'ять років, медицини - шість років. Кваліфікації в цих трьох галузях освіти еквівалентні ступеню бакалавра плюс ступінь магістра.

*Перший рівень* у Туреччині вимагає накопичення 240 кредитів ECTS. *Другий рівень* навчання передбачає присудження ступеня магістра. Реалізуються два типи магістерських програм, що передбачають написання дисертації і без її підготовки. Програми магістра з написанням дисертації включають мінімум 7 курсів лекцій, один семестр, дисертацію і накопичення 120 кредитів ECTS. Тривалість програми магістра з написанням дисертації становить два роки. Програми магістра без написання дисертації - мінімум з 10 лекційних курсів і семестрового проекту, з накопиченням 90 кредитів ECTS. Результати семестру оцінюються на основі диференційованого іспиту. Тривалість програми магістра без дисертації – півтора року [2, с. 278].

У 2006/2007 н.р. 97 % студенти вищих навчальних закладів Туреччини навчалися за програмами двоциклічної системи навчання. Важливо зазначити, що турецькі університети також є дослідницькими центрами, які готують педагогів не тільки для викладання турецькою мовою, а й багатьох інших мовах для роботи за кордоном, що досягається шляхом активного залученням іноземних фахівців [2, с. 279].

У вищих навчальних закладах країни *навчальний рік* ділиться на два півріччя (семестри). 1-е півріччя триває з жовтня до січня, а 2-е – починається в лютому або в березні і закінчується в червні або в липні.

Основною структурною одиницею університету є факультет і кафедра. Нові університети, як правило, практикують систему відділень, що полегшує забезпечення міждисциплінарних зв'язків у навчанні та дослідженнях. Університети як інтегровані навчальні заклади здійснюють підготовку фахівців різного рівня (від тих, що отримують дипломи про середню спеціальну освіту до ступеня доктора) достатньо великої кількості педагогічних спеціальностей і спеціалізацій (вчитель німецької мови, комп'ютерна освіта і навчальні технології, учитель географії, японської мови, музики, дошкільна освіта, керівництво і консультування, учитель, викладач

малювання, класний керівник, суспільні науки і освіта, учитель історії, турецька освіта тощо) (див. **Додатки В, Г, Д**).

Члени професорсько-викладацького складу поряд із викладацькою роботою спільно зі старшокурсниками проводять наукові дослідження, які фінансуються урядом, приватними і міжнародними організаціями. Основним спонсором є Науково дослідний центр і технічна рада Туреччини - автономна організація, заснована в 1963 році.

В останні роки в турецьких університетах реалізовується *паралельна модель* підготовки педагогічних кадрів. Після трирічного вивчення основних дисциплін на одному з факультетів гуманітарних, природничих або соціальних наук, одночасно зі спеціальними дисциплінами, студенти прослуховують курси психолого-педагогічного циклу, проходять педагогічну практику, виконують науково-дослідні завдання з педагогічних тем, як наприклад, *використання відеоігор у процесі навчання в школі* [340]. У деяких університетах Туреччини набула поширення *індивідуальна модель* освіти, що дозволяє студентам визначити сукупність навчальних курсів, вивчення яких дає можливість набрати необхідну кількість залікових балів, отримати педагогічну кваліфікацію [257, с. 16].

На сучасному етапі розвитку університетської освіти Туреччини виокремлюють три напрями діяльності ВНЗ. *Перший напрям* передбачає направлення аспірантів на навчання за кордон. Після повернення до країни стипендіати зобов'язані відпрацювати певний період в турецьких університетах, розвиваючи нові академічні програми, забезпечуючи ефективну педагогічну діяльність і пропагуючи нові ідеї у галузі освіти.

*Другий напрям* - це розробка й упровадження спільних із зарубіжними університетами докторських програм, результатом виконання яких є отримання подвійного диплому.

*Третій напрям* полягає в тому, щоб зосередити сили провідних університетів Туреччини, таких як, наприклад, педагогічний університет Газі,



на наукових дослідженнях і докторських програмах для підготовки викладачів для вищих навчальних закладів Туреччини [257, с. 10-11].

Можна стверджувати, що турецька модель підготовки вчителів, що реалізовується в провідних університетах країни, забезпечує ефективну підготовку вчителів, на які покладаються суспільно значущі функції забезпечення економічного, політичного та культурного зростання країни шляхом підвищення освітнього рівня її громадян [338; 344]. З'ясовано, що основними формами підготовки вчителів в Туреччині є: аудиторні заняття з викладачем (кількість контактних годин на них визначається кожним навчальним закладом індивідуально) і самостійна робота. Модель, за якою здійснюється підготовка вчителів у розглянутих вищих навчальних закладах, потребує подальшого доопрацювання з огляду на *недостатню кількість контактних годин та відсутність програм академічної мобільності* [214; 239].

До *проблем вищої педагогічної освіти Туреччини* можна віднести і те, про що зазначає С. Вітвицька у монографії «Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект», а саме: відсутність загальної стандартизації педагогічної освіти в Західній Європі. Такі чинники, як історичний шлях, національні традиції, соціальна ситуація, а не науково обґрунтовані аргументи й рекомендації щодо раціональної системи планування та експертизи, відіграють провідну роль у створенні й розвитку моделей і систем педагогічної освіти в країнах Західної Європи [52, с. 68].

Що стосується розвитку України, який визначається в загальному контексті європейської інтеграції, можна стверджувати про орієнтацію вищої педагогічної освіти на фундаментальні цінності цивілізації в контексті принципів Болонського процесу, що передбачає розбудову національної системи з урахуванням загальних принципів функціонування систем вищої освіти європейських країн.

На сьогодні 45 європейських країн включно з Україною підписали Болонську декларацію, яка наголошує на необхідності європейської співпраці щодо забезпечення якості вищої освіти, підвищення рівня підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти [52, с. 71].

З 2006/07 навчального року студенти України ВНЗ III–IV рівнів акредитації залучені у двоциклову систему підготовки, що відповідає Болонським принципам. Вища педагогічна освіта здобувається у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації на основі: базової загальної середньої освіти, повної загальної середньої освіти та освітньо-кваліфікаційних рівнів «Молодший спеціаліст», «Бакалавр», «Спеціаліст» і «Магістр». Вищі навчальні заклади певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечують навчальні заклади нижчого рівня акредитації [90, с. 2-30].

Вимоги до змісту, обсягу і рівня педагогічної підготовки в Україні встановлюються Державними стандартами освіти – сукупністю норм, які визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня [52, с. 74]. В Україні відбувається пошук оптимальної моделі підготовки педагогічних працівників. Метою розвитку педагогічної освіти є становлення вчителя XXI століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці [22; 41; 46; 47; 68; 77].

Основними завданнями розвитку педагогічної освіти є:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісно орієнтованої педагогіки;
- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-

гуманітарної підготовки педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбулися у загальноосвітній середній школі;

- модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання;

- запровадження двоциклової підготовки педагогічних за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;

- удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів [52, с. 75].

Вирішення окреслених завдань вимагає оновлення концептуальної моделі реформи вищої школи України [243; 244], що передбачає:

- врахування перспектив глобалізації вищої освіти України [271];
- подальший розвиток педагогічної науки в умовах динамічної інформатизації суспільства [175; 176];
- здійснення компаративних досліджень з метою актуалізації положень Болонського процесу [201; 203; 205; 269];
- розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти [191];
- вдосконалення управлінської діяльності, спрямованої на розвиток професіоналізму, професійної компетентності та майстерності викладачів ВНЗ у процесі професійного навчання [20; 21; 98; 102; 145; 158; 159; 196; 197];
- підвищення статусу ВНЗ [23; 200];
- впровадження педагогічного проектування особистісно орієнтованих електронних освітніх ресурсів [69];
- реалізацію інноваційних педагогічних технологій, врахування світових тенденцій реформування змісту гуманітарної освіти [73; 74; 89; 120; 192; 193; 252].

В Україні, станом на 2016 рік, підготовку педагогічних працівників здійснюють:

*педагогічні коледжі* (I-II рівень акредитації) – підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів «Молодший спеціаліст» та «Бакалавр» (на основі повної загальної освіти);

*педагогічні інститути* (III рівень акредитації) – підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр»;

*університети*: педагогічні, гуманітарні та класичні (III-IV рівні акредитації) – підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» та «Магістр»;

*академії*: гуманітарні, гуманітарно-педагогічні (III-IV рівні акредитації) – підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» та «Магістр».

Педагогічні коледжі здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямками підготовки «Освіта» з окремих спеціальностей («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Іноземна мова», «Фізична культура» та ін.). Інститути готують учителів за напрямом «Освіта». Університети та академії на фундаментальних спеціальностях забезпечують умови для професійно-педагогічної підготовки студентів, які мають намір здобути кваліфікацію вчителя. Педагогічна кваліфікація вдосконалюється в системі післядипломної освіти (університети, заклади післядипломної педагогічної освіти) на основі як базової, так і повної вищої освіти.

Отже ступенева педагогічна освіта в Україні орієнтована на системоутворюючий процес, що передбачає розвиваюче навчання фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Основною метою організації діяльності вищої педагогічної школи Туреччини є формування готовності майбутніх учителів до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах та виховних закладах різних типів (дошкільних, шкільних, середньої

спеціальної освіти, вищих). З цієї точки зору навчально-виховний процес в університетах Туреччини має забезпечити:

- достатній обсяг знань і вмінь з питань теорії, методики і техніки виховної роботи;
- високий рівень оволодіння дидактикою, яка є основою шкільної діяльності;
- достатній рівень знань про людину як майбутнього об'єкта і суб'єкта педагогічного впливу;
- відповідну підготовку до вирішення освітньо-виховних завдань у процесі навчання.

Аналіз теорії і практики підготовки вчителів Туреччини засвідчує про реалізацію в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців таких науково-практичних підходів, як *системний, технологічний, особистісно-діяльнісний, ситуативний (як різновид задачного), компетентнісний*, доцільність яких визначається головним завданням навчання і виховання – розвиток творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, здатного до трансформацій соціуму і створення нових форм суспільного життя, що вимагає, передусім, нестандартного виконання професійних функцій.

Основу *технологічного підходу* до організації навчання у вищій школі Туреччини становить єдність педагогічної взаємодії й активної пізнавальної діяльності студентів. Його реалізація створює умови для структурування навчального матеріалу, що забезпечує активне залучення студентів до процесу пізнання, педагогічно доцільного впливу на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову та психофізіологічну сферу особистості, різнобічний розвиток їх як особистостей, їх подальше професійне зростання та вдосконалення.

Погоджуємося з думкою, що статус активного суб'єкта педагогічного процесу дозволяє успішно готувати студентів до майбутньої самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу і власні сили та забезпечує йому творчу свободу професійних дій. Технологічний підхід до

організації навчання дозволяє студентам отримати можливість самостійно формулювати цілі та ставити завдання, планувати, організовувати роботу та приймати управлінські рішення, контролювати та оцінювати одержані результати. У ході реалізації творчої взаємодії студентів і викладачів педагогічний процес перетворюється на механізм трансляції професійних знань, вмінь, навичок, загальнолюдських та професійних цінностей [103, с. 361].

У Туреччині провідною ідеєю організації і реалізації навчального процесу є педагогічна взаємодія у системі «викладач – студенти». Її сутність полягає у постановці творчого навчального завдання, розв'язання якого передбачає спільне прогнозування, моделювання і розробку шляхів його вирішення, виконання завдання за допомогою різних підходів та формулювання висновків про ефективність результатів роботи. Психологічна стратегія взаємодії в ході навчального процесу – це включення в оволодіння навчальним матеріалом кожного студента, опора на його особистий досвід. Педагогічна взаємодія характеризується тим, що на заняттях створюється ситуація психологічного комфорту, можливості пізнавального й емоційного спрямування студента на створення умов для його самовираження й самостійних дій. У цьому контексті кожний студент зобов'язаний усвідомлювати і засвоювати принципи педагогічної взаємодії, які передбачають інтенсивність та розширення обсягів та видів спілкування, психологічний комфорт, який забезпечує саморозкриття особистості, Студенти, які засвоюють принципи педагогічної взаємодії, мають навчитися встановлювати контакти, налагоджувати продуктивну педагогічну комунікацію, яка базується на прийнятті один одного, взаємній повазі та довірі. Не менш значущою є потреба в розумінні психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей дитини. Майбутній педагог вміти виявляти потреби, здатності та можливості дітей, щоб мати можливість надати допомогу у становленні власної індивідуальності. Особливості ефективності педагогічної взаємодії широко висвітлюються в наукових працях українських

філософів, педагогів і психологів В. Андрущенко, В. Кременя та ін. [7; 8; 9; 124; 125; 126; 127], а також відповідають основним принципам Ататюрка, які реалізуються в процесі підготовки вчителів Туреччини [28].

Так, В. Кремень зазначає, що організація навчально-виховної роботи за принципом дитиноцентризму значно складніша, але це єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не говорячи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне кажучи, вчитель разом з батьками повинен допомогти дитині пізнати і розвинути себе, і тоді, ставши дорослою, людина найбільш повно самореалізується, забезпечивши і власний успіх (бо займатиметься улюбленою справою і робитиме це професійно), і несуперечливий та динамічний розвиток суспільства [124]. А Кемаль Ататюрк та його послідовники головними суб'єктами суспільних та освітніх реформ визначають освічену, національно свідому, дисципліновану, цивілізовану молодь, спроможну забезпечити комунікацію країни на світовому рівні [28].

**Особистісно-діяльнісний підхід** до організації навчання студентів є найбільш актуальним у системі вищої педагогічної освіти як Туреччини, так і України. Реалізація його основних положень передбачає забезпечення розвитку та саморозвитку особистості студента шляхом виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Упровадження зазначеного підходу в системі підготовки вчителів Туреччини базується на визнанні за кожним студентом права вибору щодо власного шляху розвитку, зосередженні його уваги на максимальній реалізації природного потенціалу в умовах особистісно орієнтованої ситуації [45].

Особистісно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах Туреччини та України є основою підготовки творчого вчителя. Індивідуалізація навчання в його межах характеризує процесуальний аспект навчального процесу, особливістю якого у ВНЗ обох країн є комбінування індивідуального підходу з колективними і

груповими формами навчальної роботи. Як засвідчує практика, недооцінка індивідуалізації навчання або виключення з дидактичної технології колективних і групових форм роботи може негативно позначитися на рівні професіоналізму майбутніх педагогів, що має характеризуватися виявленням власної індивідуальності, розвитку здатностей та умінь у різноманітних ситуаціях, формуванні індивідуального стилю професійної педагогічної діяльності [113, с. 125]. Особистісно-діяльнісний підхід визначається на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики як нова освітня парадигма, що ґрунтується на концепції компетентнісного навчання та випереджаючому характері сучасної освіти, головною ознакою якої є підготовка спеціаліста-професіонала з урахуванням його індивідуальних особливостей та особистісного потенціалу [206].

Особливо значущості зазначене набуває при моделюванні студентами педагогічних ситуацій, у процесі розв'язування дидактичних задач та під час проходження педагогічної практики [19; 71]. Тому реалізація такого підходу, основні положення якого окреслюються в межах психологічної теорії діяльності [245; 246], в процесі професійної підготовки майбутніх учителів України та Туреччини, має ґрунтуватися на основних психолого-педагогічних засадах:

- навчальний процес – це взаємодія двох діяльностей: навчальної, суб'єктом якої є учень, і навчаючої, суб'єктом якої є учитель;
- викладач ( а в подальшій професійній діяльності учитель) моделює, організовує навчально-пізнавальну діяльність;
- навчальна діяльність має задачний характер, тобто є процесом розв'язування пізнавальних задач;
- продукти навчальної діяльності – це ті психічні новоутворення, які виникають у студента в результаті її здійснення, а отже, вони не можуть бути відчуждені від суб'єкта цієї діяльності;



– навчальна діяльність є багатограним, але цілісним системним утворенням, що має власну структуру і припускає різноманітні способи декомпозиції [12].

Отже, з точки зору особистісно-діяльнісного підходу, професійна компетентність майбутнього вчителя є продуктом і засобом його навчальної діяльності у ВНЗ.

**Задачний підхід** до навчання в Україні передбачає запровадження до змісту навчальної інформації таких завдань, які активізують процеси мислення студентів, формують у них вміння оперувати теоретичними знаннями у практичних ситуаціях, користуватися ними при вирішенні навчальних завдань, осмислювати і виявляти їх прикладний характер у професійній діяльності. Реалізація задачного підходу до навчання у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає звернення до педагогічних завдань (педагогічних задач), які визначаються як результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання. Такі ситуації є найбільш сприятливими для формування комунікативних умінь.

Задачний підхід до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечує: застосування засобів використання знань у творчих ситуаціях, систематизацію, самостійний пошук доказів та відповідей на поставлені питання. Українською вченою О. Дубасенюк було розроблено концептуальну модель професійної підготовки вчителя-вихователя, а також типологію та технологію розв'язання професійно-педагогічних задач, якими варто послуговуватися у процесі професійного навчання майбутніх педагогів [81]. Аналізуючи теорію педагогічних задач з точки зору застосування їх на окремих етапах навчання у школі, з упевненістю можна стверджувати, що вони застосовуються на усіх рівнях навчання: в початковій школі, загальноосвітній школі та у вищій освіті. А реалізація задачного підходу сприяє прискоренню адаптації студентів до професійної діяльності.

Різновидом задачного підходу, який реалізовується в системі підготовки майбутніх учителів Туреччини, вважаємо *ситуаційний підхід*. Так, високий навчальний ефект дають ситуації, в яких представлено, наприклад, зразки негативної комунікативної поведінки педагога. Студентам пропонується перетворити такі ситуації в комунікативні. В освітньому-виховному сенсі доцільно включати до педагогічних задач ситуації, які не передбачають подальшого їх аналізу. Обґрунтування такої позиції полягає в тому, що обговорення може призупинити психічні процеси у студентів, які стимулювалися викладом самої педагогічної ситуації. До таких можемо віднести найбільш емоційно забарвлені і хвилюючі ситуації, пов'язані з навчально-виховним процесом. Активне використання педагогічних ситуацій сприяє розвитку вмінь набагато вільніше і швидше встановлювати контакт з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Вважаємо доцільним у процесі професійної підготовки майбутніх учителів як Туреччини, так і України, дотримуватися розроблених В. Калініним етапів побудови і розв'язання студентами педагогічних задач: *мотиваційного* – усвідомлення значущості вибраної проблемної ситуації і необхідності представити її іншим для розв'язання; *аналітичного* – особистісне виявлення причин, які впливали на її появу; *пошукового* – вибір форм і засобів представлення задач; *проективного* – планування способу її вирішення; *альтернативного* – розробка різних варіантів вирішення задач; *виконавчого* – представлення задач і власного способу їх вирішення; *рефлексивного* – оцінка й аналіз досягнутого результату.

Зміст наданих у вправах педагогічних ситуацій максимально відображає особливості сучасних відносин в системі «учитель – учень» та надає можливість наблизити процес фахової підготовки майбутнього вчителя до умов сьогодення й підвищити рівень педагогічної культури дипломованих спеціалістів [100]. Отже, вирішення професійно-педагогічних задач призводить до набуття нового досвіду студента в професійно-педагогічній діяльності, накопиченню професійно необхідних знань, умінь і навичок.

Погоджуємося з думкою О. Глузмана, який зазначає, що задачний підхід до дослідження і побудови спільної діяльності педагогів та вихованців є перспективним шляхом формування уявлень студентів про цілісність педагогічного процесу, у його змістовному, процесуальному і методико-технологічному аспектах. Знання алгоритму вирішення навчальних завдань, оволодіння основними положеннями технологій навчання дозволили сформувати вміння розбиратися в особливостях педагогічних ситуацій, знаходити оптимальні варіанти їх вирішення у процесі практичної педагогічної діяльності [65, с. 250].

*Компетентнісний підхід* до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах є провідним в організації підготовки спеціалістів у контексті Болонської декларації, оскільки саме він забезпечує найбільш повний, особистісно і соціально інтегрований результат освіти – підготовку компетентного фахівця, здатного розвивати професійні риси, працювати нестандартно, творчо, відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків [156, с. 87-89]. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів є предметом вивчення як зарубіжних, так українських науковців і віддзеркалює певну позицію, яка окреслює дослідження, проектування, організацію певного явища, процесу [186].

У новому тлумачному словнику української мови слово «компетентний» визначено так:

- який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний;
- кмітливий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований» [180].

В іншому словнику компетентність виступає як володіння ґрунтовними знаннями, досвідом у певній галузі, основаними на освіченості, авторитетності [33].

Сутність цього підходу полягає в акцентуванні уваги не на накопичуванні нормативно-визначених знань, умінь і навичок, а на розвитку в турецьких студентів здатності практично діяти, застосовувати

індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях педагогічної діяльності. Перспективність даного підходу полягає в тому, що він забезпечує високу готовність студентів до успішної педагогічної діяльності.

Дослідження питань (охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу щодо формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для освітніх галузей) упровадження компетентнісного підходу в українській освіті систематизовано О. Пометун [199, с. 65-69] та іншими науковцями.

О. Пометун визначає основні ознаки ключових компетентностей:

- поліфункціональність: дають можливість вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосоване тільки у школі, ай в інших галузях життєдіяльності;
- багатовимірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі здібності, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінку тощо;
- забезпечують широку сферу розвитку особистості - її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання та ін. [199, с. 65-69].

У сучасній педагогічній теорії та практиці під компетентнісним підходом розуміють спрямованість педагогічного процесу на формування професійної компетентності фахівця. До питань удосконалення системи освіти з позицій компетентнісного підходу науковці і практики розвинених країн звернулися на початку 1990-х років, що було пов'язано, передусім, зі становленням розвиненої демократії у цих країнах, становленням у них громадянського суспільства та розвинених ринкових відносин [29, с. 26-30; 45; 94]. Витоками компетентнісного підходу вважається стаття Д. Мак-Клеланда під назвою «Тестувати компетентність, а не інтелект» [314, с. 1-14]. З того часу компетентнісний підхід набуває широкого розповсюдження у системах освіти різних країн. Так, у Великобританії з 1986 року його

реалізація набула офіційної підтримки уряду, що відобразилося в тлумаченні національної системи кваліфікацій стандартів. У Туреччині активні процеси дослідження проблеми формування професійної компетентності розпочалися у 2000-2003 роках. Було розроблено проект «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності». Одним із завдань проекту був аналіз засад компетентнісного підходу як основи освітніх систем у розвинених країнах Європи та підготовка рекомендацій щодо запровадження компетентнісного підходу в системі освіти країни.

Компетентнісний підхід у Туреччині спочатку сформувався у сфері професійного відбору як реакція на поширену у той час практику застосування стандартних психометричних тестів здібностей.

Туреччина реалізує основні ідеї компетентнісного підходу з урахуванням особливостей розвитку національної системи вищої освіти та освітньо-культурних традицій. Компетентнісний підхід розглядається як пріоритетна орієнтація навчання на реалізацію цілей освіти: самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і становлення творчої індивідуальності майбутніх фахівців-педагогів [113, с. 122].

Варто зазначити, що реалізація компетентнісного підходу в системах професійної підготовки вчителів як в Туреччині, так і Україні передбачає формування здатності майбутнього фахівця, яка забезпечує результативність професійних дій на основі фундаментальних і спеціальних знань, навчальних умінь і навичок, способів мислення і відповідальності за рішення, дії особистості. При структуруванні змісту освіти на основі компетентнісного підходу важливо дотримуватися пропорцій фундаментального і прикладного знання з адаптацією навчання до конкретних соціально-психологічних особливостей студентів, що спостерігається в навчальних планах системи вищої педагогічної освіти обох країн. Компетентнісний підхід дозволяє впроваджувати таку модель вищої освіти, яка б знайомила майбутнього фахівця із засадами системного розуміння соціально-професійної реальності та прикладним аспектом наукового знання, на що звертається особлива увага

в системі підготовки вчителів Туреччини. Упровадження цієї моделі в обох країнах сприятиме підвищенню професійної значущості знань і використанню їх як інструмента практичної дії, створенню культу знань, забезпеченню освіченості серед студентів, розвитку в них бачення соціальних стратегій, перспектив особистісного зростання і професійного становлення. Формування в майбутніх спеціалістів-педагогів основних конструктивів: компетентності, компетенцій і професійних якостей їх особистості забезпечується шляхом індивідуалізації навчального процесу у вищій школі України та Туреччини, де компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення реалізуються через здобуття необхідних компетенцій (сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності), що є метою професійної підготовки фахівців. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями –

У науковій літературі розглядають різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, що виявляють її структурність, багатогранність, відображають зв'язок із різними галузями науки. Сучасні дослідники визначають такі види компетентностей: загальнопедагогічну; професійно-правову; соціальну; психологічну; комунікативну; конфліктологічну тощо. Вони пов'язані з вимогами до знань та особливостями професійної діяльності [155, с. 149].

Долучаємося до наукових міркувань С. Вітвицької, яка зазначає, що компетентнісний підхід в сучасному освітньому просторі викликає безліч дискусій та є новим концептуальним орієнтиром. Він є поступовою переорієнтацією системи вищої освіти з *центричної парадигми* (надання ЗУН) до *компетентнісної* (створення умов до оволодіння певними компетенціями, головним показником яких є здатність застосовувати знання, уміння і навички у реальних ситуаціях) [53, с. 172].

Тому важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів України та Туреччини є формування професійної компетентності вчителя як

сукупності його особистісних якостей, загальної культури й кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. Основними структурними елементами професійної компетентності є теоретичні педагогічні знання (передбачають зміст психолого-педагогічних знань, визначених навчальними програмами), практичні вміння, особистісні якості педагога [155, с. 149].

Для України та Туреччини ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу в системі ступеневої освіти в умовах євроінтеграції залежатиме від повноти реалізації всіх його складових. До конкретних шляхів досягнення окресленої мети можна віднести:

- корегування й узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм навчальної підготовки спеціалістів, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів обох країн;
- розробка міжнародних дослідницьких програм;
- проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування професійної компетентності майбутніх вчителів України та Туреччини;
- створення на базі кращих освітянських закладів наших країн експериментальних центрів, опорних шкіл, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду педагогічних працівників;
- розробка й упровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, із залученням вітчизняних та іноземних викладачів, а також нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоздатного працівника освітньої галузі;
- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування професійної компетентності;
- налагодження контактів з міжнародними організаціями, проведення спільних міжнародних заходів та проектів; ефективне застосування інноваційних освітніх технологій тощо [155, с. 150-151].

Реалізація підготовки вчителів в університетах Туреччини передбачає використання зразків Німеччини та США (Стамбульський, Анкарський, Босфорський, Університет імені Ататюрка). Багато університетів послуговуються двома моделями відразу, що передбачає функціонування вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку вчителів для роботи в базовій (основній) школі:

- педагогічні школи (4 роки навчання);
- університети (класичні, педагогічні).

У Туреччині також існує трьохступенева система підготовки майбутніх учителів:

**Бакалавр** «Lisans Diploması» - 4 роки;

**Магістр** «Yüksek Lisans Diploması» - 2 роки, 1,5 року у випадку, коли навчальними програмами не передбачений захист магістерської дисертації;

**Доктор наук** «Doktora Diploması» - 3 роки.

Погоджуємося з думкою А. Газізової, яка у своєму дослідженні зазначає, що модель турецької вищої школи є результатом взаємодії ідей індустріального розвитку на основі ісламських цінностей, побудови сильної турецької держави в якості регіонального лідера, культурного центру тюркського світу [60, с. 20].

Основними характеристиками сучасної моделі турецької вищої школи є :

- пріоритетна роль держави в управлінні вищою школою, що виявляється в централізації, обмеженні академічної свободи та автономії ВНЗ, домінуванні державного сектора вищої освіти;



- поєднання світського характеру вищої освіти, американізації структури з ідеологією індустріального розвитку на основі ісламських цінностей і розвитку турецької ментальності, що виражається в існуванні унітарної (єдиної) інституційної структури вищої школи (університет) при динамічному розвитку приватних ВНЗ некомерційної спрямованості, розширенні доступності вищої освіти;

- визнання значущості розвитку науково-дослідницького потенціалу вищої школи, що дозволяє їй відігравати засадничу роль у сфері фундаментальної науки в Туреччині;

- використання сучасних західних стратегій внутрішньоуніверситетського управління (принципи стратегічного планування, цільового фінансування і т.д.), що узгоджуються з принципами ісламської ідеології (виборність керівництва середньої ланки, управління з залученням всіх партнерів);

- високий ступінь гетерогенності університетів у рівні розвитку, конкурентоспроможності та якості наданих послуг;

- домінування у вищій школі дворівневої освіта – бакалавр / магістр з перевагою першого ступеня;

- визначення ефективності та якості діяльності вищої школи у контексті формуванням відповідної культури, що ґрунтується на вдосконаленні системи забезпечення та оцінки якості;

- посилення інтернаціоналізації вищої освіти (співпраця з іноземними фахівцями з питань забезпечення якості, визнання кваліфікацій, розвитку спільних програм і мобільності, підготовці кадрів до інноваційної діяльності, розширення наукових зв'язків та вивчення іноземної мови як найважливішої складової освітніх програм професійної підготовки);

- розвиток інтегрованих науково-освітніх програм підготовки фахівців (у співпраці із зарубіжними колегами, представниками бізнес-спільноти) [60, с. 20].

У сучасних турецьких університетах застосовується також *паралельна модель* підготовки педагогічних кадрів. Три роки здійснюється вивчення основних дисциплін на одному з факультетів, після чого паралельно зі спеціальними дисциплінами, студенти прослуховують курси психолого-педагогічного циклу, проходять педагогічну практику, виконують науково-дослідні завдання з педагогічних тем [257, с. 16].

Стратегічні напрями розвитку вищої школи Туреччини визначаються в контексті переходу до нової моделі науково-освітньої діяльності на основі приватно-державного партнерства, яка включає:

- забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки вчителів до інноваційної діяльності (впровадження широкого спектру інноваційно-орієнтованих курсів у співпраці з зарубіжними експертами, проектних розробок);
- забезпечення єдності освітньої та наукової діяльності (впровадження результатів наукових досліджень у навчальний процес);
- міждисциплінарний і міжнародне співробітництво в розробці та проведенні навчальних курсів [60, с. 22].

Порівняльний аналіз організації професійної підготовки вчителів України та Туреччини представлено в табл.2.6

**Таблиця 2.6**

**Організаційний рівень професійної підготовки вчителів  
у ВНЗ Туреччини й України: спільне та відмінне**

<b>Туреччина</b>	<b>Україна</b>
<b>Заклади, що забезпечують підготовку вчителів для роботи в базовій (основній) школі</b>	
Педагогічні школи (4 роки навчання) Університети (класичні, педагогічні).	<b>Педагогічні коледжі</b> – I-II рівень акредитації <b>Інститути</b> – III рівень акредитації <b>Університети</b> (педагогічні, класичні, гуманітарні – III-IV рівні акредитації <b>Академії</b> (гуманітарні, гуманітарно-педагогічні) – III-IV рівні акредитації
<b>Освітньо-кваліфікаційні рівні</b>	
<b>Трьохступенева система</b>	<i>педагогічні коледжі</i> (I-II рівень

<p><b>підготовки:</b>  <b>Бакалавр</b> «Lisans Diploması» - 4 роки;  <b>Магістр</b> «Yüksek Lisans Diploması» - 2 роки, 1,5 роки у випадку, коли навчальними програмами не передбачений захист магістерської дисертації;  <b>Доктор наук</b> «Doktora Diploması» - 3 роки.          Професійна кваліфікація «Önlisans Diploması» - 1 рік.</p>	<p>акредитації) – «Молодший спеціаліст», «Бакалавр»;  <i>педагогічні інститути</i> (III рівень акредитації) – «Бакалавр»;  <i>університети</i>: педагогічні, гуманітарні та класичні (III-IV рівні акредитації) – «Бакалавр» та «Магістр»;  <i>академії</i>: гуманітарні, гуманітарно-педагогічні (III-IV рівні акредитації) – «Бакалавр» та «Магістр».          Післядипломна освіта.</p>
<b>Структура підготовки</b>	
<p>Двопредметна спеціалізація:          I спеціалізація - вчитель початкових класів; вчитель-предметник;          II спеціалізація:          • дошкільна освіта;          • технічне виховання;          • інформаційні технології;          • суспільствознавство;          • економіка та підприємництво          • психологічна допомога та ін.</p>	<p>Двопредметна спеціалізація:          I спеціалізація - вчитель початкових класів; вчитель-предметник;          II спеціалізація:          • дошкільна освіта;          • музика;          • іноземна мова;          • література та ін.</p>
<b>Навчальні програми</b>	
<p>Автономія у застосуванні навчальних програм, підбору підручників тощо.</p>	<p>Автономія у застосуванні програм, підбору підручників тощо.</p>

Зазначимо, досягнення турецької вищої школи є забезпечення ступеневої освіти (бакалаврат / магістратура / докторантура) і вдосконалення її змісту, що детерміновано реалізацією в країні з 1960 р. двоциклічної моделі. Бакалаврат у Туреччині є базовим і найбільш затребуваним типом і рівнем вищої освіти, що свідчить про орієнтацію університетів переважно на навчання і традиційні методи викладання.

Отже, ми можемо виділити спільне, особливе та відмінне у підготовці вчителів у вищих навчальних закладах України та Туреччини. До *спільного* ми можемо віднести впровадження основних положень Болонської конвенції. *Особливе* – в Україні ще існує освітньо-кваліфікаційний рівень – «молодший

спеціаліст» і «спеціаліст» і на даний час відбувається поступовий перехід до двоциклічного навчання.

До характеристик, що відрізняють процеси професійної підготовки майбутніх учителів, можна віднести:

- багатопредметність у підготовці вчителів України та спрямованість на фахову підготовку та практичну роботу в школі Туреччини;
- орієнтація української системи педагогічної освіти на широку загальноосвітню, загальнонаукову підготовку вчителя та практична спрямованість вищої педагогічної школи Туреччини;
- недостатність фінансування українських ВНЗ та зростаюче фінансування закладів освіти Туреччини, що забезпечує її поступальний розвиток;
- упровадження ідей практичної спрямованості змісту навчання відповідно до фаху турецького вчителя;
- звернення більшої уваги на вивчення іноземних мов (німецька, англійська, японська та ін.).

Отже, позитивний досвід підготовки вчителів обох країн може бути використаний у вигляді таких змін: посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність; запровадження ознайомлювальної педагогічної практики у перші тижні навчання майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі; продовження терміну проходження педагогічної практики за рахунок скорочення часу для теоретичної підготовки та шляхом інтеграції окремих навчальних курсів; підвищення кваліфікації педагогів-практиків з інноваційною спрямованістю.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі подано тлумачення організаційно-педагогічних умов як комплексу взаємозумовлених обставин і взаємопов'язаних дій, які забезпечують ціленаправлений процес підготовки вчителів у ВНЗ.

Дослідження проблеми підготовки вчителів Туреччини в окреслений період дозволило виокремити організаційно-педагогічні умови організації цього процесу, до яких ми відносимо,

Зазначене дало можливість сформулювати такі *організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів Туреччини*, як: стандартизація, структуризація та уніфікація вищої освіти країни та її управління, що відбулося внаслідок освітніх реформ; модернізація змісту, форм, методів підготовки учителів, що призвело до продукування вітчизняної моделі університетської освіти; забезпечення більш широкого доступу до вищої освіти громадян країни шляхом підвищення якості середньої ланки, продуктивність якої забезпечують висококваліфіковані педагогічні кадри; сприяння на державному рівні мобільності майбутніх вчителів та викладачів університетів шляхом активної участі у міжнародних освітніх проектах; включення засобів масової інформації до створення освітнього інформаційного середовища; значне державне фінансування та урядова підтримка системи підготовки вчителів Туреччини.

Зазначено, що функціонально-структурна та управлінська модернізація педагогічної освіти передбачає: трансформацію підходів до її управління, актуалізацію проблем якості та її оцінки в контексті євроінтеграційних процесів; розробку і трансформацію моделі педагогічної освіти, оновлення змісту, форм і методів професійного навчання в університетах країни.

Підготовки вчителів у ВНЗ Республіки Туреччина у досліджуваний період здійснювалася у контексті спрямованості на прагнення привести у відповідність до європейських норм не тільки систему вищої освіти, а й економіку, право, управління, соціальну сферу, що зумовлено продукуванням ідеї побудови сильної турецької держави на основі модерністської політичної ідеології Кемаля Ататюрка, яка включає в себе шість основних принципів: *республіканізму* (ідеал конституційної демократичної республіки); *націоналізму* (ідеал національної держави, патріотично виховує своїх громадян у дусі відданості нації); *народності* (боротьба проти класової

нерівності і станових привілеїв); *лаїцизму або секуляризм* (світський характер держави та відділення держави від ісламу); *державного регулювання* (побудова змішаної економіки при домінуючій ролі держави); *реформізму* (курс на вестернізацію та боротьбу з пережитками традиційного суспільства, опора на прогрес і просвітництво).

*Об'єднання інститутів в університети як їх структурних підрозділів, запровадження двоциклічного навчання (бакалаврат і магістратура) та використання оптимальних варіантів освітніх програм Америки та Європи* призвели до визнання ефективності педагогічної освіти країни світовим співтовариством (Стамбульський, Анкарський, Босфорський, Середньосхідний технічний, Університет імені Ататюрка та ін.).

Тенденція до стрімкого кількісного та якісного зростання університетів Туреччини, де здійснюється підготовка вчителів, зумовлена значним зростанням державних коштів на освіту, залученням іноземних викладачів та студентів, розвитком навчальних закладів як наукових центрів, можливістю конструювати зміст освіти за власною концепцією. За останні двадцять років, у період розбудови єдиного європейського освітнього простору, до якого приєдналася Туреччина, було здійснено перехід до трьохступеневої системи підготовки педагогічних кадрів – *бакалавр, магістр, доктор філософії*.

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, 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 її функцій (*функціоналістський, конфліктологічний, інтеракціоністський*) і визначається пріоритетним завданням у професійній діяльності вчителів, якісна професійна підготовка яких має забезпечити соціально-економічний, політичний та культурний розвиток країни. Зазначені процеси в Туреччині ускладнюються *відсутністю рівного доступу до освітніх послуг для різних соціальних прошарків населення, шляхи подолання якої відображені у прийнятому у листопаді 1981*

року Законі «Про вищу освіту» та Конституції Туреччини 1982 року. З метою забезпечення ефективності виконання визначених завдань забезпечено централізацію управління системою вищої освіти, яка здійснюється Радою з вищої освіти (YÖK), що створена на засадах рівноправного представництва президента, Ради Міністрів, міжуніверситетських комітетів.

На сучасному етапі в Туреччині продовжується активне реформування вищої освіти, серед цілей якої – розвиток бакалаврських і магістерських програм, збільшення кількості подвійних магістратур, сприяння мобільності студентів в освітньому просторі світу, формування чіткої системи кредитів,

Стратегія підвищення доступності вищої освіти в Туреччині спрямована на розширення сектора вищої освіти (збільшення кількості університетів); розвиток ефективної системи забезпечення якості освіти для усунення відмінностей у підготовці спеціалістів в університетах; створення умов для конкуренції вищих навчальних закладів на споживчому ринку та ринку академічної праці з метою підвищення їх конкурентоздатності й науково-освітнього потенціалу; розширення приватного сектора (створення приватних університетів), який характеризує стабільний темп розвитку, орієнтація на академічні вимоги і пріоритети держави, некомерційна спрямованість

Охарактеризовано вплив організаційно-педагогічних умов на вдосконалення змістового та операційно-діяльнісного компонентів підготовки вчителів Туреччини в контексті євроінтеграційних процесів.

На основі вивчення навчальних планів університетів Туреччини, які здійснюють підготовку майбутніх учителів (університет Онсекиз Март в Чанаккале, університеті Едиптепе у м. Стамбулі та ін.), з'ясовано, що загальна структура змісту вищої педагогічної освіти Туреччини включає *шість* основних блоків підготовки фахівців: *загальноосвітній* (філософія, етика, естетика, політологія, соціологія, історія та ін), *культурологічний* («Культурологія», «Основи світової та національної культури»), *Мовний етикет та міжкультурна комунікація*, «Образ турка в Європі», «Принципи та

історія революції Ататюрка»), *психолого-педагогічний* («Мотивація в молодших класах», «Оцінювання навчання іноземній мові», «Досвід в школі», «Класне керівництво», «Турецька система освіти і управління школою»), *предметний* (складається з трьох галузей – методологічної (філософія, теорії, технологія та методологія освіти, історія науки), технологічної (технологія навчання та виховання), методичної (теорія та методика виховання), науково-дослідницькій («Основи наукових досліджень», «Дослідження з педагогічних наук», «Методологія освітніх досліджень», «Дослідження педагогічного досвіду, «Статистичні методи у психолого-педагогічних дослідженнях», «Вивчення ролі гендерного фактору у навчанні дітей», «Освіта та ринок праці».), *практичний педагогічний* (педагогічна практика від 2 тижнів до 1 року з 7 по 9 навчальний семестр, оцінюється у 10 кредитів). Таке наукове структурування змісту вищої педагогічної освіти країни дозволяє презентувати структуру змісту вищої педагогічної освіти як: *змістову* (система наукової навчальної інформації); *процесуальну* (система узагальнених умінь, засобів дій); *організаційну* (система форм, методів та засобів засвоєння навчальної інформації та перетворення її в педагогічні знання, вміння та професійні дії); *результативну* (досвід творчої діяльності, професійні відносини, педагогічне спілкування) складові

Порівняння змісту освіти в Туреччині та і Україні дозволяє стверджувати, що обидві країни знаходяться під впливом потужних інтеграційних процесів і характеризуються пошуком оптимальної відповідності між сформованими традиціями і новими вимогами, пов'язаними з входженням в європейський освітній простір, орієнтовані на підвищення конкурентоспроможності та ефективне функціонування інноваційного суспільства на основі взаємодії науки, освіти і виробництва.

Виокремити загальні та особливі риси сучасного освітнього простору Туреччини, а саме:

- перехід до суспільно-державної моделі управління вищою школою;



- широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів;
- предметна система навчання, яка передбачає широкий вибір студентами навчальної програми, рівня освіти, що відповідає особистісному потенціалу здібностей і можливостей.

Аналізуючи сучасні форми, методи і засоби професійної підготовки вчителів Туреччини, можна зазначити про їх схожість з українськими і загалом європейськими (аудиторні заняття (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, групові консультації, майстер-класи); позааудиторні заняття (індивідуальні консультації, самостійна робота, робота в науковій бібліотеці, навчальні й виробничі практики); контроль знань (модульний контроль, контрольні роботи, тестування (письмове чи комп'ютерне) за розділами курсу, звіт за курсовими роботами, колоквіуми); поточна і підсумкова атестації (підсумкові тестування з дисциплін, екзамен (письмовий чи усний), захист випускної роботи, міждисциплінарний екзамен, державний екзамен)

Методичне забезпечення кожної спеціальності (як і в Україні) передбачає підготовку: навчальних програм з кожної дисципліни з урахуванням кредитних одиниць, матеріалів для аудиторної (тексти лекцій, плани семінарських занять, мультимедійний супровід занять) та самостійної роботи (набори текстів домашніх завдань, матеріали для самоконтролю, теми рефератів і курсових робіт, матеріали в електронній бібліотеці університету), робіт, призначених для контролю знань студентів (письмові контрольні завдання, письмові та електронні тексти, екзаменаційні білети), матеріалів для проведення практик (укладання договорів з установами, де планується проведення практики, формування планів і програм проведення навчальних практик, складання форм звітної документації).

Особливістю турецької системи вищої педагогічної освіти (на відміну від української) є наявність тьютора, який допомагає студентові у виборі й реалізації освітньої траєкторії на педагогічному факультеті, а також широке

використання технології створення *особистісно орієнтованої ситуації*, яка включає три характеристики: реалізацію діалогічності в різних її формах і модифікаціях; б) практичну спрямованість, входження в життєвий контекст, орієнтацію на сферу життєдіяльності студента; в) забезпечення вільної, творчої, соціально активної діяльності.

Зазначено, що в умовах інтеграційних процесів (кінець XX – поч. XXI століття) педагогічна підготовка вчителів Туреччини зазнала таких змін:

- у меті – формування готовності майбутніх учителів до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах та виховних закладах різних типів (дошкільних, шкільних, середньої спеціальної освіти, вищих), що має забезпечити конкурентоздатність турецьких громадян на світовому ринку праці;
- у змісті навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі Туреччини (студенти вищих навчальних закладів Туреччини навчаються за програмами дворівневої системи навчання);
- щодо вдосконалення форм: аудиторні заняття (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, групові консультації, майстер-класи); позааудиторні заняття (індивідуальні консультації, самостійна робота, робота в науковій бібліотеці, навчальні й виробничі практики); контроль знань (модульний контроль, контрольні роботи, тестування (письмове чи комп'ютерне) за розділами курсу, звіт за курсовими роботами, колоквиуми); поточна і підсумкова атестації (підсумкові тестування з дисциплін, екзамен (письмовий чи усний), захист випускної роботи, міждисциплінарний екзамен, державний екзамен).
- у методах навчання (використання у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованої ситуації, інтерактивні методи навчання: тренінги, дискусії, дебати, ділові та рольові ігри, мозковий штурм, кейс-технології і т.д.);
- оцінювання навчальних досягнень студентів у кредитно-модульній системі організації навчального процесу та ЄКТС (ECTS).

З'ясовано, що потреба в удосконаленні підготовки вчителів в Україні зумовлена побудовою незалежної, демократичної і конкурентоспроможної держави, необхідністю підвищення якості знань випускників шкіл, виховання громадян, здатних захищати суверенітет і незалежність держави, забезпечити її соціально-економічний і політичний розвиток. Модернізація вищої педагогічної освіти в Україні передбачає збільшення спектра навчально-виховних заходів спрямованих як на задоволення інтересів, потреб студентів, творчих здібностей, відхід від усередненого студента, підвищення інтересу до обдарованої молоді, створення умов у ВНЗ для їх самоствердження, самореалізації. Виявлено, що головними напрямками модернізації вищої педагогічної освіти обох країн стали: визнання людини як найвищої цінності та формування становлення до людини як мета соціального процесу; формування у майбутніх учителів почуття дисциплінованості та соціальної відповідальності за прийняття рішень і культурний розвиток своєї країни; підвищення якості освіти та контролю за якістю; постійне оновлення освітніх програм; упровадження сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі ВНЗ; покращення фінансування та матеріально-технічної бази ВНЗ; у сфері управління освітою знаходження компромісу між жорсткою централізацією і повною автономією; зростання ринку освітніх послуг, значний вплив соціально-економічних чинників.

Зазначено, що у світовій системі освіти дослідники виокремили світові тенденції у другій половині XX на початку XXI століття:

- прагнення до демократизації освіти: доступність освіти для всіх верств населення країни незалежно від національної і правової приналежності; наступність її ступенів і рівнів;
- надання автономності й самостійності ВНЗ;
- розширення мережі вищої освіти і зміна соціального складу студентів, який стає більш демократичним;
- освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування у розвинених країнах (США, Японія, Туреччини);

- турецькі студенти у межах Болонського процесу беруть участь у таких програмах, як Socrates, Leonardo Da Vinci, Erasmus, Vouth та ін.

Визначено, що на початку XXI століття у Туреччині спостерігається *тенденція* до динамічного зростання кількісного та якісного рівня освіти, що зумовлює певні успіхи у культурному розвитку цієї країни.

З'ясовано, що в умовах інтеграції та глобального характеру розвитку освітніх процесів розробляється принципово нові концептуальні моделі вищої освіти, що ґрунтуються на сучасних уявленнях про інформацію, діяльність, особистість, суспільство, державу. Освіта як соціокультурний феномен відіграє важливу роль у становленні особистості. Тому сьогодні завдяки відкритості сучасного суспільства, створюються нові умови для підвищення ефективності національної системи освіти та виховання шляхом звернення до педагогічного досвіту розвинених країн світу.

Основні результати розділу висвітлено у таких публікаціях автора: 138; 136; 137.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

З метою аналізу наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних учених, дослідників Республіки Туреччина щодо підготовки вчителів у досліджуваний період обґрунтовано методологію дослідження, яка складається з кількох рівнів (філософська методологія, загальнонаукова методологія, методологія порівняльної педагогіки, методологія міждисциплінарних досліджень). Доведено про доцільність реалізації на кожному з них певних теоретичних підходів, а саме: цивілізаційного, антропологічного, синхронного, діяхронного, наративного, системного.

Охарактеризовано сутність таких базових понять дослідження, як освіта, вища освіта, педагогічна освіта, педагогічна діяльність, підготовка вчителів. З урахуванням особливостей предмету дослідження доведено про важливість аналізу таких понять, як інтеграція, модернізація, освітня реформа, що відображають специфіку організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Туреччини в окреслений період.

На основі теоретичного аналізу проблеми обґрунтовано основні передумови реформування вищої педагогічної освіти в Туреччині. До *соціально-історичних* віднесено традиційне домінування ісламу як основи релігійної та соціокультурної спільності народу Туреччини, а також політичну та громадську діяльність видатного діяча Туреччини Мустафи Кемаля Ататюрка як підґрунтя для успішної реалізації освітніх реформ. Доведено значущість *соціально-політичних* передумов, які характеризували державну політику країни у сфері освіти. З'ясовано, що становлення нормативно-правової бази освітньої галузі, надання їй світського характеру, запровадження латинського алфавіту, боротьба з неграмотністю як вирішення питання виживання молодой Республіки, залучення на державному рівні іноземних педагогів здійснювалося на тлі політичної діяльності Республіканської народної партії та Партії Демократії. Виявлено особливий вплив *соціокультурних* передумов становлення вищої педагогічної освіти Республіки Туреччина, що визначалися зростанням освітніх потреб місцевого населення,

розширенням прав жінок у турецькому суспільстві, розробкою та впровадженням нової стратегії національної освіти, відображеними на рівні законодавчого забезпечення, в заповідях Ататюрка. Акцентовано увагу на культурних особливостях соціалізації особистості в країні, що безпосередньо впливає на визначення змісту вищої педагогічної освіти.

Окреслено основні етапи та простежено провідні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Туреччини на тлі євроінтеграційних процесів. *Перший* (1952–1982 роки) – характеризується провідною *тенденцією* до створення європейської економічної співдружності (її характерними проявами в Туреччині стало здійснення підготовки та проведення реформи вищої освіти, спрямованої на посилення її здатності відповідати новим викликам світової спільноти та враховувати при цьому культурні традиції, політичні й економічні потреби Туреччини); *другий* (1983–1991 роки) – визначальною *тенденцією* стало підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, що призвело до активної реалізації програм академічної мобільності в Республіці Туреччина; *третій* (1991–1999 роки) – основною *тенденцією* є створення та запровадження об'єднаних програм ЄС виховання особистості («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи» та ін.), в межах якої Туреччина реалізувала загальний напрям усіх змін у системі вищої педагогічної освіти країни, обумовлений її об'єднанням із державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського союзу; *четвертий етап* (з моменту підписання Болонської декларації у 1999 році до теперішнього часу), визначальним для якого є Празьке комюніке, Туреччина стала новим членом Болонського процесу, підписала відповідну декларацію і визначила завдання реформування вищої освіти, зокрема, педагогічної, на наступні роки.

У результаті теоретичного аналізу проблеми підготовки вчителів Туреччини в окреслений період, вивчення нормативних документів та досвіду діяльності турецьких ВНЗ виокремлено та охарактеризовано організаційно-педагогічні умови організації цього процесу: *стандартизація, структуризація та уніфікація* вищої освіти країни та її управління;

*модернізація змісту, форм, методів підготовки вчителів; реалізація більш широкого доступу до вищої освіти громадян країни, продуктивність якої забезпечують висококваліфіковані педагогічні кадри; сприяння на державному рівні мобільності майбутніх учителів та викладачів університетів шляхом активної участі у міжнародних освітніх проектах; залучення засобів масової інформації до створення освітнього інформаційного середовища; значне державне фінансування та урядова підтримка системи підготовки вчителів Туреччини. Доведено, що функціонально-структурна та управлінська модернізація педагогічної освіти в Республіці Туреччина здійснюється на основі трансформації сучасних підходів до її управління, актуалізації управлінської діяльності щодо забезпечення європейського рівня її якості, оновлення змісту, форм і методів професійного навчання майбутній учителів в університетах країни, підґрунтям якого слугують принципи побудови сильної турецької держави, сформульовані Кемалем Ататюрком (республіканізм, націоналізму, народності, лаїцизму або секуляризму, реформізму).*

З'ясовано, що модернізація системи підготовки вчителів у Туреччині і в Україні відбувається під впливом сучасних економічних, інформаційних, соціальних тенденцій, здійснюється на зламі різних соціологічних підходів до окреслення її функцій, пріоритетними з яких визначається забезпечення соціально-економічного, політичного та культурного розвитку країн у контексті євроінтеграційних процесів.

На основі порівняння моделей освіти в Туреччині та і Україні з'ясовано, що обидві країни знаходяться під впливом потужних інтеграційних процесів і характеризуються пошуком оптимальної відповідності між сформованими традиціями і новими вимогами, пов'язаними з входженням в європейський освітній простір. Зазначене передбачає орієнтацію системи педагогічної освіти обох країн на підвищення її конкурентоспроможності з метою забезпечення ефективного функціонування в загальноєвропейському просторі, що передбачає активну взаємодію науки, освіти і виробництва.

Охарактеризовано *загальні* та *особливі* риси сучасного освітнього простору Туреччини, а саме: перехід до суспільно-державної моделі управління вищою школою; широке впровадження відкритого прийому абітурієнтів до ВНЗ; предметна система навчання. У результаті аналізу сучасних форм, методів і засобів професійної підготовки вчителів Туреччини виявлено їх схожість з українськими і загалом європейськими. Зазначено, що особливістю турецької системи вищої педагогічної освіти (на відміну від української) є використання особистісно орієнтованої ситуації (реалізація діалогічності в різних її формах і модифікаціях, входження у життєвий контекст, орієнтація на сферу життєдіяльності студента, забезпечення вільної, творчої, соціально активної діяльності).

Доведено, що в умовах інтеграційних процесів (кінець XX – поч. XXI століття) педагогічна підготовка вчителів Туреччини зазнала змін у меті, змісті, формах, методах навчання та оцінювання студентів, що приведені у відповідність до вимог Болонської декларації.

Обґрунтовано висновок про вплив світових тенденцій розвитку вищої освіти на системи України та Туреччини (прагнення до демократизації освіти, надання автономності й самостійності ВНЗ; пріоритетне фінансування у розвинених країнах (США, Японія, Туреччини), орієнтація студентів у межах Болонського процесу на участь у таких програмах, як Socrates, Leonardo Da Vinci, Erasmus, Vouch та ін.) Зазначено про взаємну можливість використання досвіду обох країн щодо створення умов для підвищення ефективності національних систем професійного навчання майбутніх учителів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. До напрямів подальших наукових розвідок можна віднести: компаративний аналіз професійної освіти Туреччини та України, теоретичне обґрунтування моделей та розробка технологій спільного навчання студентів різних країн.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аватков В. А. Внешнеполитическая идеология Турецкой Республики при правлении Партии справедливости и развития : дисс. ... кандидата полит. наук : 23.00.04 / Аватков Владимир Алексеевич. – Москва, 2013. – 161 с.
2. Аватков В. А. Высшее образование в Турции и Болонский процесс / В. А. Аватков, П. И. Касаткин // Вестник МГИМО университета. – 2012. – Выпуск № 6 (27). – С. 277–281.
3. Агачи П. Ш. Проблемы совместительства в университете Бабеш-Большай г. Клуж-Напока / П. Ш. Агачи // Высшее образование в Европе. – 2006. – № 3. – Т. 31. – С. 8–15.
4. Азимов Э. Т. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Т. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Акредитационные процессы в высшем образовании Турции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.aha.ru/moskow64/educational\\_book/halid-nami\\_ez.htm](http://www.aha.ru/moskow64/educational_book/halid-nami_ez.htm).
6. Алексеев А. В. Философия / А. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : АБОЮЛ М. А. Захаров, 2001. – 608 с.
7. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика / В. П. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12–15.
8. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с.
9. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – К. : МАЙСТЕР-КЛАС, 2005. – № 1. – С. 5–17.
10. Антонова О. Є. З історії виникнення і становлення вищої освіти в Європі / О. Є. Антонова // Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : зб. наук.-метод.

праць / за заг. ред. проф. Вітвицької С. С., доц. Колесник Н. Є. – Житомир : ФОП Левковець, 2016. – С. 309–315.

11. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

12. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання : навч. посіб. / Г. О. Атанов. – К. : Кондор, 2007. – 186 с.

13. Ататюрк // 100 человек, которые изменили ход истории. – 2009. – № 61. – С. 27.

14. Байденко В. И. Болонский процесс : курс лекций / В. И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 208 с.

15. Балюк А. Ф. Педагогічний словник / А. Ф. Балюк, М. І. Голованський. – Хмельницький : Вид-во Хмельницький центр ДМСУ, 2006. – 96 с.

16. Барбарига А. А. Британские университеты : учеб. пособ. / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – М. : Высшая школа, 1979. – 127 с.

17. Бахар Х. И. Дискусии вокруг образовательной системы Турции «4+4+4» [Електронний ресурс] / Халиль Ибрахим Бахар. – Режим доступу : [inosmi.ru/world/20120920/199515813.html](http://inosmi.ru/world/20120920/199515813.html)

18. Беджанов М. Б. Турция далекая и близкая. Взгляд дипломата / М. Б. Беджанов. – Майкоп : Адыгея, 1997. – 170 с.

19. Безлюдна Н. В. Навчально-виховна практика студентів педагогічного університету / Н. В. Безлюдна, М. І. Пащенко. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – 260 с.

20. Безлюдна Н. В. Проблема розвитку елементів педагогічної майстерності у процесі професійного навчання / Н. В. Безлюдна // Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 24–25 квітня 2008 р.). – Черкаси, 2008. – С. 10–12.

21. Безлюдна Н. В. Управлінська діяльність як форма професіоналізму / Н. В. Безлюдна // Управління в освіті: інтеграція науки і практики : матеріали міжвуз. наук.-практ. семінару / ред. кол. : Ткачук Л. В. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий, 2013. – С. 23–29.
22. Безлюдна Н. В. Формування умінь у майбутніх педагогів створювати моральну атмосферу у професійній діяльності / Наталія Безлюдна // Роль педагогічних дисциплін у формуванні сучасного фахівця : матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару в рамках II етапу Всеукр. олімпіади з навчальної дисципліни «Педагогіка» (Умань, 14 квітня 2011 р.) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 67–74.
23. Беляков С. А. О статусе высшего учебного заведения / С.А. Беляков // Университетское управление. – 2003. – № 5–6. – С. 52–58.
24. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Березівська Л. Д. – К., 2009. – 43 с.
25. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – Критический обзор / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем : сборник переводов / общ. ред. вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 22–82.
26. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. фон Берталанфи // Системные исследования : ежегодник. – М. : Наука, 1969. – С. 30–54.
27. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
28. Бінбашиоглу Д. Від початку до наших днів. Історія турецької освіти / Джавіт Бінбашиоглу. – Анкара : Ун-т Газі, 2014. – Розшир. вип. 2. – 673 с.
29. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю. Д. Бойчук // Педагогіка,

психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х. : ХДАДМ (ХХІІ), 2009. – № 7. – С. 26–30.

30. Болонський процес в Україні: перспективи та проблеми [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.loippo.lg.ua/reformabolondekl.htm>

31. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упорядники : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]. – Тернопіль : Вид-во ДТПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с.

32. Болонський процес: нарастаюча динаміка і многообразіє (документи міжнародних форумів і мненія європейських експертів) / [под. ред. В. І. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 495 с.

33. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : ОРИН, 2001. – 1536 с.

34. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. – М. : Советская энциклопедия, 1991. – Т. 2 : М–Я. – 768 с.

35. Британський словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://WWW.thefreedictionary.com/education> (15.10.14). – Назва з екрану.

36. Будапештсько-Віденська декларація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/budapeshtsko-videnska-deklaracziya.html>

37. Бухарестське комюніке [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/budapeshtsko-videnska-deklaracziya.html>

38. Вакуленко Т. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації учителів Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вакуленко Татяна Івановна. – К., 1995. – 186 с.

39. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: Історія і сучасність : [монографія] / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
40. Васильева З. И. Магистратура в системе университетского образования: (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена) / З. И. Васильева // Образование и культура Северо-запада России. – С.-Пб., 1999. – Вып. 4. – С. 181–188.
41. Васянович Г. П. Педагогічні технології навчання / Г. П. Васянович, М. О. Борщак // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / [голов. ред. Г. П. Васянович]. – Львів : ЛДФА, 2009. – С. 7–17.
42. Велика Хартія Університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/bolon/02.pdf>
43. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Т. В. Бусел]. – К. : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
44. Величко О. Г. Якість освіти – проблеми й перспективи / О. Г. Величко, С. Й. Пинчук, С. Т. Пліскановський // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / [кол. авт.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34. – 341 с.
45. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
46. Вища освіта і Болонський процес : [навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл.] / [М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук]. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.
47. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій) : навч. посібник для студентів / [Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Т. В. Отрошко]. – Х. : ФОП Андреев К. В., 2008. – 334 с.
48. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / [за ред. В. Г. Кременя ; авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш,

В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

49. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / [ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; ред. тому : П. Ю. Саух (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – 491 с.

50. Вітвицька С. С. Інноваційні педагогічні технології у підготовці вчителів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 43. – С. 45–48.

51. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Вітвицька. – [вид. 3-тє, випр. і доповн.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 400 с.

52. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.

53. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : «Полісся», 2015. – 416 с.

54. Вовк С. Н. Неклассическая методология и многофакторный подход / С. Н. Вовк, О. О. Манник. – Черновцы : Прут, 1996. – 290 с.

55. Волкова В. Н. Теория систем / В. Н. Волкова. А. Л. Денисова. – М. : Высшая школа. 2006. – 511 с.

56. Воронкова В. Г. Глобалізація як процес універсалізації стосунків між державою та ринком / В. Г. Воронкова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 35. – С. 15–34.

57. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 208 с.

58. Гаджиев А. В. Евроинтеграция Турции: проблемы и перспективы: 1963–2009 гг. : дисс. ... кандидата истор. Наук : 07.00.15 / Гаджиев Амур Гаджибабаевич. – Москва, 2013. – 200 с.

59. Газизова А. И. Академический потенциал высшей школа как объект сравнительных исследований / А. И. Газизова // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2014. – Вып. № 1 (13). - С. 129–136.

60. Газизова А. И. Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции (в контексте исследования проблем модернизации образования) : автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. И. Газизова. – Ижевск, 2010. – 48 с.

61. Газизова А. И. Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции: в контексте исследования проблем модернизации образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Газизова Альфия Ильдусовна. – Ижевск, 2010. – 382 с.

62. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гаманюк Віта Анатоліївна. – К., 1995. – 221 с.

63. Гасратян М. А. Очерки истории Турции / М. А. Гасратян, С. Ф. Орешкова, Ю. А. Петросян. – Москва : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1983. – 280 с.

64. Генеза вищої освіти. Витоки. Основні етапи становлення і перспективи розвитку вищої школи України // Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – С. 3–10.

65. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : [монография] / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

66. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – [Вид. друге, допов. й випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

67. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
68. Гончаров С. М. Методика оцінювання знань студентів у модульно-рейтинговій системі організації навчального процесу: кредитно-модульна система організації навчального процесу / С. М. Гончаров, В. С. Мошинський. – Рівне : УДУВГП, 2004. – 15 с.
69. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и средств : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Гура Валерий Васильевич. – Ростов-на-Дону, 2007. – 363 с.
70. Гурье Л. Проблемы подготовки преподавателей вузов Турции / Л. Гурье, А. Газимова // Высшее образование в России. – 2009. – № 10. – С. 115–120.
71. Даллакян А. М. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе непрерывной педагогической практики / А. М. Даллакян, Р. С. Базинян // Материалы международной научной конференции [Модернизация непрерывной практики и внедрение механизмов организации в системе высшего педагогического образования], (Ереван, 1–5 июля 2013 г.). – Ереван : АГПУ им. Х. Абовяна, 2013. – С. 328–333.
72. Десятов Т. М. Система професійно-технічної освіти Туреччини / Т. М. Десятов // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : [монографія] / АПН України, Інститут педагогіки і психології проф. освіти ; за ред. Н.Г. Ничкало. – [2-ге вид.]. – К., 2002. – Розд. 3. – § 6. – С. 157–195.
73. Денічева О. І. Тенденції реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австралії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Денічева. – Житомир, 2015. – 20 с.



74. Денічева О. І. Традиції та реформи гуманітарної освіти в гімназіях Австрії / О. І. Денічева // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ, 2010. – Спец. вип. 5. – Ч. І. – С. 261–266.

75. Джунсебаев Ш. Д. Научные основы развития высшего образования в современном мире : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Джунсебаев Ш. Д. – Бишкек, 1997. – 333 с.

76. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352, [2] с. – (Альма-матер).

77. Доповідь Міністра освіти і науки Кременя В. Г. на II Всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників // Освіта. – 2001. – № 57–58.

78. Дорамаджи И. Реформа высшего образования в Турции – университеты на службе обществу: результаты 3-х летней работы / И. Дорамаджи // Высшее образование в Европе, 1984. – № 4. – С. 83–91.

79. Драчева Е. Л. Страноведение. Испания, Кипр, Турция, Египет / Е. Л. Драчева. – М. : Книгодел, 2007. – 324 с.

80. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 260 с.

81. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 270 с.

82. Дулина Н. А. Буржуазные реформы и шариат / Н. А. Дулина // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока / Н. А. Дулина. – М., 1984. – Ч. І. – С. 171–181.

83. Економічна і соціальна географія світу : навч. посіб. / [за ред. Кузика С. П.]. – Львів : Світ, 2003. – 672 с.

84. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
85. Єріна А. М. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. / А. М. Єріна, В. Б. Захожай, Д. Л. Єрін. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 212 с.
86. Желтяков А. Д. К вопросу об истоках просветительства в турецкой культуре XVIII – середины XIX века / А. Д. Желтяков. – М. : Наука, 1980. – 47 с.
87. Житомирський державний університет імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zu.edu.ua/struc.html>.
88. Жуковський І. Забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції / І. Жуковський // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 24–26.
89. Закирьянова А. Х. Педагогическое образование во Франции / А. Х. Закирьянова // Профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 31–32.
90. Закон України «Про вищу освіту» // Інформаційний вісник МОН України. – 2002. – № 9. – С. 2–30.
91. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vwellbiz/zakon-ukrayini-pro-avtorske-pravo-i-su> (15.08.13). – Назва з екрану.
92. Закон України «Про вищу освіту» : науково-практичний коментар / [за заг. ред. Кременя В. Г.]. – К. : Вид-во ПП «СДМ-Студіо», 2002. – 327 с.
93. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
94. Зимняя И. А. Компетентносный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

95. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Київ–Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
96. Иванов В. Интеграция знаний в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы / В. Иванов, А. Кирсанов, В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 112–115.
97. Ихсаноглу Э. История Османского государства, общества и цивилизации / Э. Ихсаноглу // IRCICA (Исследовательский центр исламской истории, искусства и культуры). – М., 2006. – Т. 2. – С. 269–270.
98. Історія педагогічної майстерності : навч. посіб. для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів, вчителів / Олександр Лаврінченко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
99. Казахстан и Турция подписали меморандум о сотрудничестве в сфере образования [Электронный ресурс] // Kazakhstan Today. – 2007. – 03 мая. – Режим доступа : <http://www.gymnasia8.kz/study/enews/article/524>
100. Калінін В. О. Інноваційні технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у діалозі культур : навч.-метод. посібник / В. О. Калінін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 140 с.
101. Калюжина Е. В. Социально-исторические модели высшего образования / Е. В. Калюжина // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2011. – № 1 (13). – С. 123–127.
102. Кант И. О педагогике / Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 537 с.
103. Карапетян В. С. Проблема моделирования и развития профессиональных и личностных компетенций будущих педагогов / В. С. Карапетян, Р. А. Петросян, А. Л. Погосян // Материалы международной научной конференции [Модернизация непрерывной практики и внедрение механизмов организации в системе высшего педагогического образования], (Ереван, 1–5 июля 2013 г.). – Ереван : АГПУ им. Х. Абовяна, 2013. – С. 360–369.

104. Карпенко О. В. Реформування системи державних освітніх послуг у Туреччині [Електронний ресурс] / Карпенко О. В., Литовченко О. В., Ткаченко В. Ю. – Режим доступу : <http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/Reformuvannia%20ocvity%20v%20Turtsii.pdf>
105. Карпенко О. В. Сучасне реформування системи державних освітніх послуг у Туреччині / О. В. Карпенко, О. В. Литовченко, В. Ю. Ткаченко // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України : науково-теоретичний та інформаційний журнал / Національна акад. пед. наук України. – Київ, 2012. – № 2 (75). – С. 88–93.
106. Кепс Г. Р. Процесс самооценки. Руководство по самооценке для высшего образования / Г. Р. Кепс. – М. : Национальный Институт Прессы, 1999. – С. 22.
107. Киреев Н. Г. История Турции XX век / Н. Г. Киреев. – Москва : ИВ РАН : Крафт, 2007. – 608 с.
108. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Козак Наталія Володимирівна. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
109. Коменский Я. А. Великая дидактика / Педагогическое наследие / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1989. – 243 с.
110. Комюніке зустрічі європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту «До зони європейської вищої освіти» (18–19 травня 2001 р., м. Прага) // Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
111. Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти» (19–29 вересня 2003 р., м. Берлін) // Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
112. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 11 квітня 1997 року) // Кредитно-модульна

система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації : матеріали наук.-практ. семінару. – Львів, 21–22 лист. 2003. – С. 13–16.

113. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318 с.

114. Конференція європейських вищих навчальних закладів та освітніх організацій «Формування майбутнього» (29–30 березня 2001 р., м. Саламанка) // Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

115. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12. 2004 р. – Харків, 2004. – 8 с.

116. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможность его применения в психолого-педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103–115.

117. Коротько Т. В. Начальное, среднее и среднеспециальное образование в Турции / Т. В. Коротько // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1 : Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – Вып. № 1. – С. 106–112.

118. Корсак К. Формування культури оцінювання і забезпечення якості роботи вищих шкіл / К. Корсак // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 41–48.

119. Корсак К. В. Про шляхи подолання перешкод у досягненні Україною європейського рівня підготовки фахівців / К. В. Корсак // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти : [монографія] / за ред. В. М. Бебика. – К. : МАУП, 2004. – 200 с.

120. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. П. Кравець. – Тернопіль : [б. в.], 1996. – 426 с.

121. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : [учеб. пособ. для студ. высш. завед.] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
122. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для высших пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – [2-е изд. испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
123. Крейн М. Введение в регенеративный метод анализа моделей / М. Крейн, О. Лемуан. – М. : Наука, 1982. – 104 с.
124. Кремень В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти [Електронний ресурс] / В. Кремень. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/isp/2008\\_1-2/1Tochka\\_zoru.pdf/](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2008_1-2/1Tochka_zoru.pdf/)
125. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – С. 22–25.
126. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
127. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
128. Крисько В. Г. Психологія і педагогіка : курс лекцій / В. Г. Крисько. – [4-е изд. испр.]. – М. : Изд-во Омега – Л, 2006. – 368 с.
129. Кютюкчю М. Ислам и женщина в современной Турции : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.14 / Мустафа Кютюкчю. – Москва, 2011. – 180 с.
130. Кютюкчю М. Формирование прав женщин в процессе культурных и общественных преобразований в Турецкой Республике / Мустафа Кютюкчю // Власть. – 2010. – февраль. – С. 144–149.
131. Кючюк Д. Підготовка учителя в Республіці Туреччина: історико-педагогічний аспект / Джаміля Кючюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Вип. 6 (78). – С. 208–211.

132. Кючюк Д. Соціально-історичні передумови реформ у системі вищої освіти Республіки Туреччина (друга половина XX – поч. XXI ст.) / Джаміля кизи Кючюк // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2014. – Вип. № 46. – С. 304–310.

133. Кючюк Д. Соціокультурні передумови освітніх реформ у Республіці Туреччина (друга половина XX – поч. XXI ст.) / Джаміля Кючюк // Нові технології навчання : зб. наук. праць / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця–Київ : ФОП Корзун Д. Ю., 2014. – Вип. № 83. – С. 159–164.

134. Кючюк Д. Сутність та основні нормативно-правові аспекти євроінтеграційних процесів у вищій освіті / Джаміля Кючюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – С. 220–230.

135. Кючюк Д. Аналіз структурно-функціонального й управлінського аспектів підготовки учителів у Туреччині (кінець XX – початок XXI століття) / Джаміля Кючюк // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка / [за заг. ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери]. – Кременець : ВЦ КОГПУ ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 4. – С. 24–30.

136. Кючюк Д. Педагогічна освіта Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів / Джаміля Кючюк // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. М. Мирончук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 195–197.

137. Кючюк Д. Система забезпечення якості підготовки учителів у Республіці Туреччина (кінець XX – початок XXI століття) / Джаміля Кючюк // Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти : зб. наук.

праць / [за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 347–351.

138. Кючюк Д. Гендерний підхід у підготовці майбутнього вчителя Туреччини / Джаміля Рустам кизи Кючюк // Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. Вітвицької С. С., доц. Колесник Н. Є.]. – Житомир : ФОП Левковець, 2016. – С. 330–334.

139. Лавренчук А. О. Становлення та розвиток регіональних механізмів інтеграції України до Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / А. О. Лавренчук. – К., 2004. – 17 с.

140. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Н. Лавриченко // Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 81–92.

141. Левченко І. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : [монографія] / І. І. Левченко. – Вінниця : «Нова книга», 2007. – 656 с.

142. Лернер И. Я. Педагогіка : [монографія] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

143. Ли Ю. А. Наука и просвещение в современной Турции / Ю. А. Ли. - М., 1984. - С. 47.

144. Ли Ю. А. Состояние системы образования в Турции с точки зрения перспектив Евроинтеграции / Ю. А. Ли // Турция накануне и после парламентских и президентских выборов 2007 г. – М. : ИВ РАН; ИБВ, 2008. – 260 с.

145. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Харків : ОВС. 2002. – С. 3–8.



146. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.

147. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16–21.

148. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 13–14.

149. Локшина О. І. Європейський вимір в освіті / О. І. Локшина // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юринком Інтер, 2008. – С. 276–277.

150. Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О. І. Локшина // Проектне бачення компетентнісно-спрямованої 12-річної школи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Компетентнісно орієнтована освіта в умовах сьогодення», 17 листоп. 2005 р. – Полтава, 2006. – С. 17–22.

151. Локшина О. І. Освітня стратегія Європейського Союзу: історія та сучасність / О. І. Локшина // Наукові і освітянські методології та практики. – К. : Центр гуманіст. Освіти НАН України, 2007. – С. 37–47.

152. Локшина О. І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті : [зб. матер. з досв. управл. діяльн. та метод. роб.] / О. І. Локшина. – Чернівці, 2007. – 140 с.

153. Лукацкий М. А. Педагогическая наука: история и современность : [учебн. пособ.] / М. А. Лукацкий. – М. : ГЕОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.

154. Луков В. Реформы образования / В. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 217–219.

155. Максимович О. Використання компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителів Європи та України / Ольга Максимович

// Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 202 с.

156. Максимович О. Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності / Ольга Максимович // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – 2011. – Вип. XL. – Ч. 2. – С. 87–89.

157. Манахов И. А. Особенности становления светского образования в Турции в середине XIX в. / И. А. Манахов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 10 (74). – С. 136–140.

158. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

159. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 312 с.

160. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу / О. В. Матвієнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 381 с.

161. Матеріали Міністерства науки і освіти щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. – К., 2003. – 16 с.

162. Матеріали науково-практичної конференції «Освіта і наука в Туреччині», присвяченої Святу національного суверенітету і дітей [Електронний ресурс] / Київ. нац. лінгвіст. ун-т, Посольство Турецької Республіки в Україні ; за ред. Спіцина Є. С. – Електрон. дані. – К., 2008. – 62 с. – Режим доступу : [http://www.knlu.kiev.ua/ua/ism/conf\\_tur240408.doc](http://www.knlu.kiev.ua/ua/ism/conf_tur240408.doc). – Назва з екрану. – С. 17, 34.

163. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессиональной творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-

синергетический подход : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Машкин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.

164. Мельничук О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 15–25.

165. Мизикаци Ф. Перспективы европейской интеграции: турецкая система высшего образования [Электронный ресурс] / Ф. Мизикаци // Высшее образование в Европе. – 2005. – Том XXX. – № 1. – Режим доступа : <http://www.aha.ru/~moscow64/educationalbook/>.

166. Миллер А. Ф. Очерки новейшей истории Турции / А. Ф. Миллер. – М. : Изд-во АН СССР, 1948. – 280 с.

167. Мирончук Н. М. Болонський процес і вища освіта України : [навч.-метод. посібн.] / Н. М. Мирончук, М. В. Левківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 152 с.

168. Михайлович В. А. Освітні тенденції розвитку в ситуації глобалізації [Електронний ресурс] / В. А. Михайлович. – Режим доступу : [http://www.filosof.com.ua/Jornel/M\\_74/Myhajlovych.pdf](http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_74/Myhajlovych.pdf)

169. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / [укладачі : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти МОНУ, 2004. – 60 с.

170. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса, Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.

171. Мосаки Н. Стратегия Турции по привлечению иностранных студентов [Электронный ресурс] / Нодар Мосаки. – Режим доступа : <http://www.regnum.ru/news/polit/1529532.html>

172. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.

173. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
174. Никольский В. С. Образование. Общество. Личность : учеб. пособие / В. С. Никольский ; Моск. гос. индуст. ин-т. – М. : МГИУ, 2006. – 129 с.
175. Ничкало Н. Г. Інформаційне сіспільство і розвиток субдисциплін педагогічної науки / Н. Г. Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – Вип. 29. – С. 24–32.
176. Ничкало Н. Г. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Г. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 6–18.
177. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 47–63.
178. Новая история Востока: лекционный курс / [сост. А. В. Кобзев]. – Ульяновск : Ульяновский государственный педагогический университет, 2012. – 188 с.
179. Новая история колониальных и зависимых стран / [под. ред. С. Н. Ростовского, И. М. Рейнснера, Г. С. Кара-Мурза, Б. К. Рубцова]. – Москва : Государственное социально-экономическое издательство, 1940. – Т. 1. – 788 с.
180. Новий тлумачний словник української мови / [укладачі В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – Київ : Аконіт, 2001. – Том 1 (А–К). – 928 с.
181. О системе высшего образования Турции [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://antalyatoday.ru/forum/showthread.php?t=1712>

182. Ованнисян С. Кемалистская парадигма турецкой национальной идентичности в контексте образовательных реформ / С. Ованнисян // Национальная идея. – 2008. – № 8. – С. 24–32.

183. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / О. Овчарук. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

184. Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти / О. Овчарук // Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / [авторський колектив]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 92–95.

185. Овчарук О. В. Сучасні тенденції модернізації освіти в європейських країнах шляхом запровадження компетентного підходу / О. В. Овчарук // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Серія : «Педагогіка і психологія». – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2005. – Вип. 8. – С. 176–186.

186. Овчарук О. В. Сучасні тенденції модернізації освіти в європейських країнах шляхом запровадження компетентного підходу / О. В. Овчарук // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-тет», 2005. – Вип. 8. – С. 176–186.

187. Организация OSYM. 15.04. 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://evimturkiye.com/forum/55-767-1#19121>.

188. Освітня політика в контексті євроінтеграції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.niss.gov.ua/book/Zdioruk2/07.pdf>

189. Основи методології та організація наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'ютів / [за ред. А. Є. Конверського]. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.

190. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / [за ред. В. Г. Кременя ; авторський колект. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш,

В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

191. Остапчук О. Розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 6–11.

192. Павленко В. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя в Республіці Польща в контексті полікультурного підходу / В. В. Павленко // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Вінниця–Київ, 2015. – Вип. 82. – С. 196–203.

193. Пальчук М. Розвиток педагогічної освіти у Франції [Електронний ресурс] / М. Пальчук. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/articles/kultnar/avtory/.../rozvitok\\_osity\\_fr\\_2008.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/articles/kultnar/avtory/.../rozvitok_osity_fr_2008.pdf)

194. Панарин А. И. Многоуровневое педагогическое образование / А. И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 53–57.

195. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – [3-є вид., допов. і переробл.]. – К. : СПБ Богданова А. М., 2008. – 378 с.

196. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

197. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч посіб. / [упоряд. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – К. : СПБ Богданова А. М., 2008. – 462 с.

198. Підсумки Болонського процесу в контексті формування спільного простору європейської вищої освіти. Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/398/>

199. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

200. Поправко Н. В. Модели стратегии вузов на рынке дополнительных образовательных услуг / Н. В. Поправко, А. Ю. Рыкун

// Вестник Томского государственного университета. – Томск : ТГУ, 2003. – № 277. – С. 112–114.

201. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / [авторський колектив]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 176 с.

202. Почаев Н. Н. Высшее образование в Турции / Н. Н. Почаев // Вестник высшей школы. – 1962. – № 4. – С. 85.

203. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : [монографія] / [кол. авторів : В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова та ін. ; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової]. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с.

204. Проблемы методологии, педагогики и методики исследования : [монография] / [под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева]. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

205. Протасова Г. Аналітика: від Болоньї до Льовена – динаміка Болонського процесу [Електронний ресурс] / Ганна Протасова. – Режим доступу : <http://www/eu-edu.org>

206. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с.

207. Пуховська Л. П. Підходи до організації багаторівневої системи вищої освіти в зарубіжних країнах / Л. П. Пуховська // Проблеми багаторівневої вищої технічної освіти : тези доп. Міжнарод. наук.-метод. конф. / В. І. Шеховцов (ред.). – К., 1993. – С. 252–254.

208. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів в Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

209. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 354 с.

210. Реформы и развитие высшего образования : программный документ ЮНЕСКО. – М. : ЮНЕСКО, 1995. – 93 с.

211. Роль и восприятие Турции в Кыргызстане [The Role and Perception of Turkey in Kyrgyzstan] / [К. Карымшаков, В. Богатырев, Э. Турдубаева ; пер. Г. Сергуниной]. – Бишкек, 2012. – 160 с.

212. Садовский В. Н. Основы общей теории систем / Н. В. Садовский. – М. : Наука. 1974. – 280 с.

213. Салимова К. Становление светской школы в Турции / К. Салимова // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 104–114.

214. Сапожников С. Система вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону як галузь системного дослідження та об'єкт порівняльного аналізу / Станіслав Сапожников // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 162–164.

215. Сапожников С. В. Зміст та структура вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. Станом на 1–12 жовтня 2013 р. [Електронний ресурс] / С. В. Сапожников. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2013>. – Назва з екрану.

216. Сапожников С. В. Історичний аналіз системи підготовки педагогічних кадрів Туреччини у світському і національному контексті / С. В. Сапожников // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. статей]. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2007. – Вип. 16. – Ч. 2. – С. 82–88.

217. Сапожников С. В. Науково-практичні підходи до організації навчального процесу в педагогічних університетах і коледжах країн Чорноморського регіону / С. В. Сапожников // Вісник Дніпропетровського



університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. - Дніпропетровськ, 2014. – № 2 (8) 118. – С. 117–118.

218. Сапожников С. В. Педагогіка вищої школи України та Болонський процес : навч. посіб. / С. В. Сапожников. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – 358 с.

219. Сапожников С. В. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах Чорноморського регіону / С. В. Сапожников // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2013. – Том 26 (65). – № 1. – С. 69–99.

220. Сапожников С. В. Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення / С. В. Сапожников // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 1 (1). – С. 41–45.

221. Сапожников С. В. Спроба структурного аналізу системи вищої освіти в Туреччині / С. В. Сапожников // Гуманітарні науки. – 2008. – № 1. – С. 126.

222. Сапожников С. В. Становление и развитие системы довузовского образования в Турецкой Республике / С. В. Сапожников // Проблемы сучасної педагогічної освіти : [зб. статей]. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2007. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 276–281.

223. Сапожников С. В. Функціонування державної освітньої системи Турецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства / С. В. Сапожников // Гуманітарні науки. – 2010. – № 2. – С. 130–135.

224. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн у контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня» ; Вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.

225. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – Вересень. – С. 26–30.

226. Сентиева У. Б. Культура и просвещение в Турции в эпоху Танзимата: 1839–1876 гг. : дисс. ... канд. истор. наук : 07.00.03 / Сейтиева Умурашидат Багаутдиновна. – Махачкала, 2003. – 164 с.

227. Сидорчук Н. Г. Європейський вимір української освіти / Н. Г. Сидорчук // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін. ; за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ім. І. Франка, 2011. – С. 72–80.

228. Сидорчук Н. Г. Змістова характеристика категорії «система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів» у контексті єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 44. – С. 64–69.

229. Сидорчук Н. Г. Основні тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету в контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 18. – С. 96–199.

230. Сидорчук Н. Г. Особливості професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Сучасні інформаційні технології та методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ–Вінниця, 2008. – Вип. 20. – С. 98–105.

231. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект : [монографія] / Н. Г. Сидорчук ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с.

232. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
233. Словник української мови : [в 11 т.] / [Білодід І.К. та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 4. – 1973. – 830 с.
234. Служба тематичних словників glossary.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.glossary.ru>
235. Смирнов С. Н. Элементы общего состояния понятия «система» и некоторые ступени развития познания и общей практики / С. Н. Смирнов // Системный анализ механизмов познания. – М. : Наука, 1979. – С. 56–62.
236. Современный философский словарь / [под общ. ред. д.ф.н., проф. В. Е. Кемерова]. – [3-е изд., исп. и доп.]. – М. : Академический проект, 2004. – 448 с.
237. Сойлемез М. Общее и профессиональное образование в Турции: (Проблемы, становление и развитие) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Сойлемез. – Казань, 1995. – 21 с.
238. Сорбонська декларація (25 травня 1998 р., м. Париж) // Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
239. Сочнева И. А. Перспективы вступления Турции в ЕС: социально-политические и социально-культурные аспекты : дисс. ... канд. полит. наук : 23.00.04 / Сочнева Инна Алексеевна. – Москва, 2012. – 118 с.
240. Спиридонова Т. В. Проблемы интеграции Турции в экономическое пространство Европейского Союза : дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.14 / Спиридонова Татьяна Васильевна. – Москва, 2014. – 213 с.
241. Сподін Л. А. Вища освіта в Україні перед викликом інформаційного суспільства / Л. А. Сподін // Гілея : науковий вісник. – 2013. – № 76. – С. 185–188.
242. Старчак М. В. Российское образование на русском языке как фактор влияния России в Центральной Азии: что происходит и что делать

[Електронний ресурс] / М. В. Старчак. – Режим доступу : <http://www.ruskiymir.ru/analytics/tables/news/119895/>. – Назва з екрану. – Опубл. 16.02. 2009.

243. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.». – 296 с.

244. Сухарніков Ю. В. Концептуальна модель реформи вищої школи України / Ю. В. Сухарніков // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / В. П. Андрущенко (ред.). – К., 1996. – Ч. 2. – 1996. – С. 31–35.

245. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский / ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 166 с.

246. Теорія прийняття рішень : навч. посіб. / [авт.-упоряд. Н. В. Безлюдна]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 102 с.

247. Тимчасове положення «Про порядок оцінювання результатів навчання студентів за накопичувальною бально-рейтинговою системою» / [В. С. Пономаренко, М. В. Афанасьєв ; наук. керівництво докт. екон. наук, профе. В. С. Пономаренка]. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2013. – 144 с.

248. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії / А. І. Толочик // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 128–131.

249. Турецкая культура: закон об обязательном 12-летнем образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rusorient.ru/page.php?vrub=rm&vid=2025>

250. Турция наращивает расходы на научно-исследовательские работы [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [regnum.ru](http://regnum.ru), 20 ноября 2013 № 946750

251. Турция. История и организация высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ecsocman.hse.ru/data/890/669/1219/sistemy\\_vo\\_ch2\\_6-Turtsiya.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/890/669/1219/sistemy_vo_ch2_6-Turtsiya.pdf)

252. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. І. Турчин. – Тернопіль, 2003. – 20 с.

253. Убичини А. Современное состояние Османской империи / А. Убичини, П. Куртейль ; [пер. с фр.]. – Спб. : Издание В. Ковалевского, 1877. – С. 214–234.

254. Укрепление роли учителей в меняющемся мире: проблемы, перспективы и приоритеты / Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. – Женева : Международный центр конференций, 1996. – 35 с.

255. Усманова С. М. Проблемы и перспективы интеграции системы высшего педагогического образования Турции в Европейское сообщество [Электронный ресурс] / С. М. Усманова. – Режим доступа : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2009\\_23\\_2/usmanova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_23_2/usmanova.pdf)

256. Усманова С. М. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Усманова Сусана Мансурівна. – Ялта, 2011. – 301 с.

257. Усманова С. М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в республіці Туреччина : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. М. Усманова. – Ялта, 2011. – 22 с.

258. Усманова С. М. Уровни высшего образования в Украине и Турции в контексте Болонского процесса / С. М. Усманова // Проблемы сучасної педагогічної освіти : [зб. статей]. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2007. – Вип. 16. – Ч. 3. – С. 226–231.

259. Усманова. С. М. Сравнительный анализ уровней высшего образования в Украине и Турции / С. М. Усманова // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 9–11 квіт. 2009 р. : [зб. статей]. – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2007. – Вип. 5. – Ч. 3. – С. 208–213.

260. Фадеев И. Л. Ислам в общественно-политической жизни современной Турции / И. Л. Фадеев. – М. : Наука, 1993. – 73 с.

261. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

262. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищ. навч. пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000 – 544 с.

263. Харківська А. А. Роль КМСОНП та системи залікових одиниць у підвищенні якості вищої освіти / А. А. Харківська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55. – С. 411–416.

264. Харламов И. Ф. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для вузов / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

265. Хижняк Л. М. Державна освітня політика в умовах глобалізації: пошуки оптимальної моделі [Електронний ресурс] / Л. М. Хижняк. – Режим доступу : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/02.pdf>

266. Хомерікі О. А. Інтернаціоналізація і інтеграція як напрямки глобалізації освіти: процеси синтезу і диференціації [Електронний ресурс] / О. А. Хомерікі/ – Режим доступу : [http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16\\_76-84.pdf](http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16_76-84.pdf)

267. Хрупа В. Туреччина: інноваційна переорієнтація економіки в умовах світової фінансово-економічної кризи [Електронний ресурс] / Валерій Хрупа. – Режим доступу : <http://hvylya.org/analytics/c4-2009-04-12-12-01-18/2010-07-29-06-48-21.html>

268. Цокур О. Я. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посібник. Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / О. Я. Цокур ; за ред. А. У. Панькова. – Одеса : [б. в.], 2002. – 424 с.

269. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / С. Цюра // Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / [авторський колектив]/ – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 95–103.

270. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : [навч. посіб.] / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська та ін. ; за ред. Д. В. Чернілевського]. – [2-ге вид., доповн.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

271. Човган І. В. Перспективи глобалізації вищої освіти України / В. І. Човган // Наукові праці. Політологія. – 2011. – Вип. 150. – Т. 162. – С. 89–91.

272. Шлыков В. Вакфы в Турции: трансформация традиционного института / В. Шлыков. – М. : «Издательский дом Марджани», 2011. – 561 с. – (Ислам и современность).

273. Шустов А. Русские школы вытесняются турецкими. Состояние русского образования в Центральной Азии [Электронный ресурс] / А. Шустов. – Режим доступа : <http://www.baromig.ru/foreign-experience/rossiyskaya-diaspora-za-rubezhom/russkie-shkoly-vytesnyayutsya-turetskimi-sostoyanie-russkogo-obrazovaniya-v-tsentrzii.php>

274. Щербаков Ю. И. Теория и практика развития высшей педагогической школы в условиях современной России : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Щербаков Юрий Иванович. – Москва, 2004. – 289 с.

275. Элиа Б. Дж. Народы Турции. Двадцать лет пребывания среди болгар, греков, турок, албанцев и армян. Дочери и жены консула / Б. Дж. Элиа. – Спб. : [б. и.], 1879. – Т. 1–2.

276. Энциклопедия профессионального образования : 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.

277. Эришген Л. Р. Система образования в Республике Турция [Электронный ресурс] / Л. Р. Эришген. – Режим доступа : <http://www.fan-nauka.narod.ru/2011.html>
278. Юдин Э. Т. Системный подход и принципы деятельности / Э. Т. Юдин. – М. : Наука, 1978 – 392 с.
279. Якубов Ф. Я. Частные университеты в Турции: эффективное социальное партнерство / Ф. Я. Якубов // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України ; РВНЗ «КІПУ». – К. ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2013. – Вип. 4. – С. 4–5.
280. Alkan S. Stuyding computer game learning experience through eye tracking / S. Alkan, K. Cagiltay // British jornal of Education Technology. – 2007. – Vol. 38. – № 3. – P. 538–542.
281. Altrichter H. Images of educationae change / H. Altrichter J. Elliotl. – Maidenhead : Open Universsity Press, 2000. – P. 1–9.
282. Antel S. C. Tanzimat maarifi / S. C. Antel. – Istanbul, 1940.
283. Atuf N. Türkiye Maarif Tarihi, İkinci Kitap / Nafi Atuf. – İstanbul, 1932. – 111 s.
284. Baç M. M. Turkey's Accession to the European Union: Institutional and Security Challenges / M. M. Baç // Perceptions. – 2004. – Vol. 3. – P. 29–43.
285. Barblan A. Higher Education in Turkey: Institutional Autonomy and Responsibility in a Modernising Society. Policy recommendations in a Historical Perspective [Электронный ресурс] / A. Barblan, Ü. Ergüder, K. Gürüz. – Bologna : Bononia University Press, 2008. – Режим доступа : [http://www.magna-charta.org/pdf/proceedings\\_atti\\_2008.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/proceedings_atti_2008.pdf).
286. Belke N. Turkey in Transition to EU Membership: Pros and Cons of Integrating, Dynamic Economy / N. Belke // Perceptions. – 2005. – Vol. 1. – P. 53–61.
287. Bertalanffy L. von. General System Theory – A Critical Review / L. von. Bertalanffy // General Systems. – 1962. – Vol. VII. – P. 1–20.



288. Bologna process in Turkey. Presentation Transcript [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>

289. Bölümler (Departments). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ebs.comu.edu.tr/Bolumler.aspx?pno=2>

290. Cem I. Turkey and Europe: Looking to the Future from, Historical Perspective / I. Cem // Perceptions. – 2000. – Vol. 2. – P. 5–10.

291. Cheng Y. Ch. Trends in Educational reform in the Asia-Pacific region / Y. Ch. Cheng // International handbook of educational research / [eds. J. P. Keeves and R. Watanabe]. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. – 1370 p.

292. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.comu.edu.tr/>

293. Değerlendirme Sistemi (Exam Regulations, Assessment and Grading). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ebs.comu.edu.tr/bolognabilgi.aspx?menuuno=48>

294. DUDEN Stilwörterbuch der deutschen Sprache Die Verwendung der Wörter im Satz / [G. Drosdowski, W. Müller, W. Scholze-Stubenrecht, M. Wermke]. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : DUDENVERLAG, 1988. – B. 2. – 864 s.

295. Education and Training 2010: Implication for Teacher Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_.html)

296. Eğitim Fakültesi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yeditepe.edu.tr/tr/fakulte/egitim-fakultesi>

297. Every Child Matters: Change for Children. An overview of cross government guidance. Department for Education and Skills. – L. : Crown copyright, 2005. – 24 p.

298. Fullan M. The return of large-scale reform / M. Fullan // *Journal of Educational Change*. – 2000. – Vol. 1. – № 1. – P. 5–28.
299. Gelisli Yu. Education of women from Ottoman Empire to modern Turkey / Yu. Gelisli // *Bulg. hist. rev. = Rev. bulg. d'histoire*. – Sofia, 2005. – Y. 33. – № 1/2. – 112 s.
300. Hargreaves D. H. Education Epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks / D. H. Hargreaves. – Demos, 2004. – 77 p.
301. Hargreaves D. H. Personalising learning: Next steps in working laterally / D. H. Hargreaves. – London : Specialist schools Trust, 2004. – 128 p.
302. Hatakenaka S. Higher Education in Turkey for 21 st Centuru Size and Composition [Електронний ресурс] / S. Hatakenaka. – November, 2006. – Режим доступу : <http://siteresourcts.Worlobank.org>.
303. Higher Education and the Labor Market in Turkey, April 2007 [Електронний ресурс] // The World Bank. – Режим доступу : <http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEDUCATION/Resources/4446071192636551820/TEPAV.pdf>.
304. Horn R. A. Understanding Educational Reform A Reference Handbook / R. A. Horn. – ABC-Clio, 2002. – 338 p.
305. International Handbook of Educational Change / [A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D.W. Hopkins]. – Springer, 1998. – 1360 p.
306. İpek Ü. Number of international students increasing in Turkish universities / Üzüm İpek // *Today's Zaman*. – 2012.
307. Karal E. Z. Osmanlı tarihi, cilt VI. Islahat fermanı devri (1856–1861) / E. Z. Karal. – Ankara, 1954.
308. Kemal Kirisci. Between Europe and The Middle East: The Transformation of Turkish Policy / Kemal Kirisci // *Middle East Review of international affairs*. – 2004. – Vol. 8. – No. 1. – (March, 2004). – P. 48.
309. Knowledge, networks and nations Global scientific collaboration in the 21<sup>st</sup> century, Report 03/11 DES2096, The Royal Society. – [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу :

[http://royalsociety.org/uploadedfiles/royal\\_society\\_content/influencing\\_policy/reports/2011-03-28-knowledge-networks-nations.pdf](http://royalsociety.org/uploadedfiles/royal_society_content/influencing_policy/reports/2011-03-28-knowledge-networks-nations.pdf) – Назва з екрана.

310. Kodaman B. Abdulhamid Devri Eđitim Sistemi / B. Kodaman. – İstanbul, 1980. – 157 s.

311. Kucuk Dzhamilya. Analysis of Ukrainian and Turkish Models of Teacher Preparation [Аналіз української та турецької моделей підготовки вчителів] / Dzhamilya Kucuk // The Unity of Science : International scientific periodical journal. – Vienna, Austria : European Association of Pedagogues and Psychologists «Science», October, 2016. – S. 31–35.

312. Kucuk Dzhamilya. Impacts of Philosophical Currents on Turkish Education System / Dzhamilya Kucuk // International Journal of Educational Research and Technology : Society of Education. – India, 2015. – December. – Vol. 6 [4]. – S. 18–23.

313. Küçük Cemile. Toplam Kalite Yönetiminin Okul Idarecileri Tarafından Algılanma Düzeyi / Cemile Küçük // Müəllim hazırlama siyasəti və problemləri : Materiallar V Beynəlxalq konfrans (30 Aprel – 02 May 2105-cs il). – Bakı, Azərbaycan, 2015. – S. 61–68.

314. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / by D. C. McClelland // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28. – № 1. – P. 1–14.

315. Mejri M. Turkish Membership of the EU: The Centrality of «Cultural Difference» / M. Mejri // Turkey and the European Union: 2004 and beyond / [ed. by A. Clesse and S. Tashan]. – Luxembourg : Dutch University Press, 2004. – P. 282–298.

316. Mizikaci F. Higher education in Turkey [Електронний ресурс] / F. Mizikaci. – Bueharest, 2006. – Режим доступу : <http://WWW.cepes.ro/puplications/pdf/Turkey.pdf>

317. Natalie Tocci. Europeanization in Turkey: Trigger or Anchor for Reform? / Natalie Tocci // South European Society and Politics. – 2005. – Vol. 10. – P. 73–83.

318. National Education Statistics. Formal Education 2010–2011 – Ministry of National Education, Turkish Statistical Institute [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу : [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2010\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf). – Назва з екрану.

319. Nermin Abadan. Social change and Turkish women / Nermin Abadan. – Ankara, 1963. – 267 s.

320. OECD. Education at a Glance 2007. Paris [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/edu/eag2007>.

321. Ozdemir S. Integrating information and communication technologies in the Turkish primary school system / S. Ozdemir, E. Kilic // British journal of Education Technology. – 2007. – Vol. 38. – № 5. – P. 907–916.

322. Önis Z. Turkish Modernisation and Challenges for the New Europe / Z. Önis // Perceptions. – 2004. – Vol. 3. – P. 5–28.

323. Raymond P. Teacher training: orientations. Professional competencies / Marielle Anne Martinet, Danielle Raymond, Clermont Gauthier. – Quebec : Gouvernement du Quebec, Ministere de l'Éducation, 2001. – 236 p.

324. Reform – definition of reform by The Free Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.thefreedictionary.com/reform>.

325. Regulations for academic assessment and qualityimprovement at institutions of higher education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.yok.gov.tr/duyru/academic\\_assessment.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyru/academic_assessment.pdf)

326. Richards J. C. Professional Development for Language Teachers / J. C. Richards , T. S. C. Farrell. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 197 p.

327. Riedel W. Was die Geisteswissenschaften leisten / W. Riedel // Würzburger Thesen zum Selbstbild der historischen Kulturwissenschaften. – Würzburg, 2004. – № 77. – S. 18–21.

328. Süleyman Demirel University EUA Review Report: December 2006 [Электронный ресурс] / European University Association. – Режим доступа : [http://www.sdu.edu.tr/diger/euaprg/eng/eua\\_review\\_report.pdf](http://www.sdu.edu.tr/diger/euaprg/eng/eua_review_report.pdf).
329. Şakir Z. Z. Büyük türk inkılabı / Z. Z. Şakir // OPQ. – İstanbul : Çeltut Matbaasi, 1956. – S. 55–82.
330. Tekeli Şirin. Kadınlar ve Siyasal-Toplumsal Hayat / Tekeli Şirin. – İstanbul : Varlık, 1982. – 287 s.
331. The Copenhagen Declaration of European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf).
332. The New Shorter Oxford English Dictionary: Volume Set. Thumb index edition / [ed. by L. Brown]. – Oxford University Press, 1993. – 3840 p.
333. The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change / [ed. by A. Lieberman]. – Springer, 2005. – 273 p.
334. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: First Joint Interim Report to the European Council 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_20010\\_en/html](http://www.Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html)
335. The Tree Pictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.thefreedictionary.com/reform>.
336. Tremp P. Ein Schaubild lels anregende Unterstutzun fur Curricula Reformprozesse / P. Tremp // Zeitschrift fur Hochschulentwicklung. – 2008. – № 4. – S. 16–22.
337. Turam B. The politics of engagement between Islam and the secular state: ambivalences of «civil society» / B. Turam // British j. of sociology. – L., 2004. – Vol. 55. – Issue 2. – P. 259–281.
338. Turkey – Country Economic Memorandum. Sustaining High Growth [Электронный ресурс] / The World Bank. – April 10, 2008. – Selected Issues. – Vol. I. – Режим доступа : <http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/200>

339. Turkey Brief. Turkish – U. S. Relations [Электронный ресурс] / March 2007. – Режим доступа : [http://www.turkey-now.com/db/Docs/Ekonomik%20rapor % 20mart%2007.pdf](http://www.turkey-now.com/db/Docs/Ekonomik%20rapor%20mart%2007.pdf).

340. Tuzun H. Blending video games with learning: Issues and challenges with classroom implementation in the Turkish context / H. Tuzun // British journal of Education Technology. – 2007. – Vol. 38. – № 3. – P. 465–477.

341. Türken der deutschen Sprache. Berichte, Erzählungen, Gedichte / [Herausgegeben von I. Ackermann]. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1984. – 258 s.

342. Unat F. R. Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış / F. R. Unat. – Ankara : Millî Eğitim Basımevi, 1964. – 200 p.

343. Wenning N. Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu der «wirklichen» gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit / N. Wenning. – Opladen : Leske ; Budrich, 1999. – 408 s.

344. Yaşar Ö. Yabancı öğrenciler eğitim ekonomisini canlandıracak. [Иностранные студенты увеличат экономику образования] [Электронный ресурс] / Yaşar Özay // Sabah. – 2012. – 25.01. – Режим доступа : <http://www.sabah.com.tr/Egitim/2012/01/25/yabanci-ogrenciler-egitim-ekonomisini-canlandiracak>.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Викладачі, які зробили значний внесок у розвиток вищої освіти

#### Туреччини

#### Хасіп Ахмет Айтуна (1895–1980)

**Хасіп Ахмет Айтуна** – це освітянин, який написав найбільшу кількість книг щодо методів навчання.

Народився у Болгарії в області Відін, що розташована на березі Дунаю у кварталі Акджами, який місцеві називали турецьким. У 1932 році мігрував до Туреччини. Початкову та середню освіту здобув у Відіні, закінчив навчання у ліцеї в інтернаті-ідаді м. Бурса.

Айтуна у 1928 році закінчив педагогічний факультет Державного університету Софії. Працював на посадах учителя та директора у турецьких школах Відіну, а наприкінці 1930–1931 навчального року змушений покинути викладання, щоб переїхати на батьківщину. У 1931–1932 навчальному році його було призначено викладати педагогіку у Школі для вчителів початкової школи Газі при Інституті освіти Газі. У 1931–1937 роках він також очолював відділення приватної спеціальної початкової та середньої освіти Турецької асоціації освіти. У проміжку між 1939 та 1943 роками став членом парламенту, як народний депутат від провінції Токат. У 1957 році став радником у Генеральному управлінні початкової освіти.

У його доробку було 39 робіт, більшість з яких були присвячені педагогіці. Книжка *«Викладання у середніх школах та пов'язані із цим проблеми»* була основним підручником, що використовувався на заняттях із загальних педагогічних знань в Інституті освіти Газі. *«Техніка активного навчання»* була на той час (1955) його найважливішою роботою.

Уривок із праці **«Техніка активного навчання»: Значення педагогічної активності у креативному навчанні (1955)**

Знання надходять із двох основних джерел: одна їх частина це досвід інших людей, який передається від покоління до покоління або через розповідь, або ж через книжки. Деякі знання ж базуються на власному досвіді, тобто вони породжуються власним розумом. Знання, що відносяться до першої групи, здобуваються шляхом навчання, друга ж група знань, особистими спробами, конструктивною та творчою діяльністю. Знання такого тиру мають пам'ятне значення; завжди прозорі та чисті. Вони слугують джерелом сили для існування людини, збагачують його свідомість, підвищують дух, допомагають формуванню характеру. У той час як готова інформація, отримана від інших або взята з книжок, більше спирається на механічну роботу; основою таких знань є дисципліна.

Мотивацією знань, що базуються на особистому досвіді та творчій діяльності, є *“інтерес”* та *“потреба”*. Знання, отримувані від інших, є обмеженими та підлягають контролю. Проте, у знаннях, здобутих за рахунок власних досліджень, дослідів та досвіду, присутні *“свобода”* та *“творчість”*. Перший вид можна характеризувати, як пасивний; а от другий здобувається за допомогою активної поведінки. Слід не забувати, що однією з головних умов виховання розсудливої людини з характером є *творча активність*. Саме тому сьогодні реформовані школи потребують передачі під час навчання виконання усіх завдань від вчителя до учня, тобто більшої активності учня, аніж учителя. Відповідно до активного навчання структуровані школи для того, щоб забезпечити більшу активність учня, надають більшого значення його заохоченню, *перетворенню “процесу навчання” у “потребу” для учня*.

Прихильники школи Хербарт поставили поняття *“інтерес”* у центр навчання. Проте сьогодні у навчанні вимагається, щоб інтерес, який спрямовуватиме учнів до активності, був не пасивним, у повному розумінні *“активним”* та жвавим; щоб він був прив'язаний до життя учня, його життєвих проблем та біологічних потреб та за своєю природою витікав би з цих потреб. Оскільки, інтерес, що породжується щоденними справами та



потребами дитини, та який пов'язаний із ними;

не задовольняється лише поверхневим розглядом якоїсь теми, або вивченням деяких фактів за цією темою; він не ізолюється від проблем дитини; а навпаки притягує до себе неначе єдине ціле усі знання та досвід дитини; накопичує їх та скеровує дитину використовувати ці знання та досвід, тобто переходити у активний стан.

Якщо взяти до уваги силу дитячого інтересу примушувати її до конструктивної та творчої діяльності; стане краще зрозумілим те, що найправильнішим є втілення своїх прагнення за допомогою власних зусиль та активності. Для цього вимірюється ефективність усіх навчальних методів, навчальних програм, освітня цінність навчального закладу та усіх засобів навчання на предмет того, чи зможуть вони активувати інтерес учнів, а саме чи нададуть можливість учневі бути активним, проявляти власні конструктивні та творчі прагнення. *Будь-яка школа може вважатись у педагогічному сенсі “активною школою”, якщо вона привчає дитину до проведення дослідів, спостережень, експериментів; до самостійного вивчення інформації, якою вона цікавиться та у якій відчуває потребу, до поглиблення набутих знань, до відтворення своїх знань та використання їх відповідно до життєвих потреб.* Кожна активна школа; через те, що спрямовує дитину до різних видів діяльності, перетворюється на свого роду “робочу школу”. За Кершенштейнером *найхарактернішою особливістю “робочої школи”* є показати учням окремі види діяльності та *виробити звичку до отримання усіх необхідних знань власними силами.* Школи нового часу повинні прийняти цей підхід. Так як життя вимагає виховувати старанних, винахідливих, освічених, “активних” та зрілих за характером та волею громадян, що здатні до конструктивної та творчої діяльності. А педагоги, які що оцінювали таке бажання, почали знову досліджувати та опрацьовувати проблему виховання нових поколінь в умовах активного навчання.

**Мехмет Фуат Гюндюзальп (1897–1986)**

**Мехмет Фуат Гюндюзальп** – це освітянин, що представляв турецькі освітні праці датовані 1840–1963 роками.

Народився у селі під назвою Вардар Йеніджесі, що знаходилось на відстані 50 кілометрів на захід від міста Салоніки, яке є частиною сучасної Греції. Гюндюзальп був змушений під час Балканської війни разом із родиною мігрувати спочатку до Салоніків, а потім до Стамбулу, а ще згодом до Ізміру. В Ізмірі його було зараховано до Школи, яка готувала для початкової школи вчителів-чоловіків. Пізніше його перевели до такої самої школи у Стамбулі, з випускником якої він став у 1918 році.

У 1918 році Міністерством освіти було прийнято рішення відправити на навчання до Європи 20 випускників. Гюндюзальп був одним із них. Він поїхав до Німеччини. Проте, через наступ грецьких солдатів на Ізмір, не закінчивши навчання, після 15 травня 1919 року разом із своїми друзями за державним наказом під наглядом учнівського інспектора *Хамдуллаха Сунхі Танриовера* він повернувся на батьківщину. Окрім викладання у Школі мистецтв м. Бурса, він став вчителем у військовій рюштіє. Трохи згодом його було призначено на посаду викладача у *Педагогічну школу м. Ескішехір*. Після того, як Ескішехір було захоплено ворогом, він разом із друзями та учнями переїхав до Анкари. У цей час він прийняв участь у засіданні *Конгресу національної освіти*, що збирався 15 липня 1921 року. Потім його призначили директором нової школи-ідаді у м. Бартин. Ще пізніше він викладав професійні курси у педагогічних школах для жінок у Кайсері, Сівасі, Трабзоні, Адані та в 1925 році у Баликесірі.

Перша робота Мехмета Фуата Гюндюзальпа була надрукована у 1924 році. Вона називалась «*Криза в Міністерстві освіти*». У цій книжці містились подібні погляди до тих, що зустрічались у праці Джона Дьюї під назвою «Звіт про Міністерство освіти Туреччини».

### **Хифзиррахман Рашіт Оймен (1899-1979)**

**Хифзиррахман Рашіт Оймен** – це педагог, який писав багато статей на тему шкільної дисципліни і демократичної освіти.

Народився в Трабзоні. Закінчив середню школу в Міділлі. Згодом навчався в Трабзонській педагогічній школі та Стамбульській чоловічій педагогічній гімназії, яку закінчив у 1918 році. Того ж року разом з 20 друзями з метою отримання педагогічної освіти він був відправлений Комісією до Німеччини. Проживши там близько року, залишивши навчання на півдорозі, через окупацію Західної Анатолії ворогами, він приїхав на Батьківщину і в Педагогічній школі Кастамону викладав педагогіку і психологію.

Став викладачем у Трабзонській педагогічній школі. В цей час він видав журнал "Нова школа", який налічував 11 випусків. Перший його твір був надрукований у 1926 році під назвою "У вчительській Каабі". Ця книга була в той час дуже популярна. Вона розповідала про школи Відня. В 1939–1942 роках він видавав журнал Міністерства освіти під назвою "Газета про початкову освіту". В 1943–1950 роках він був депутатом Болу в парламенті. Він працював викладачем релігійної психології і педагогіки на факультеті богослов'я в Анкарському університеті. З 1964 року з додатковим завданням він був викладачем мови та історії на географічному факультеті.

Найважливіші його твори: "У вчительській Каабі", "Реформа шкільної дисципліни", "Професійне виховання", "Громадянське виховання", "Прямо до нової школи", "Цінність педагогіки та головні проблеми освіти".

#### **Ахмет Фуат Баймур (1901-1974)**

**Ахмет Фуат Баймур** – це педагог, один з тих, хто втілював у життя програму початкової школи 1926 року.

Народився в Стамбулі, початкову освіту отримав у школі Ахмет Паша Нумуне. Навчаючись в Стамбульському ліцеї, в 1919 році, бажаючи стати викладачем, він перевівся в Стамбульську педагогічну школу, і в 1921 році її закінчив. Працював вчителем в школі Беязит Нумуне. Деякий час викладав у Галатасарайському ліцеї. В 1928 році працював інспектором з початкової освіти в Стамбулі.

Після запровадження в 1926 році Програми початкової освіти, щоб отримати освіти відповідно до неї, в 1928 році було відправлено Міністерством освіти до Відня 4 викладача. Був серед них і Ахмет Фуат Баймур. Інші три – М. Рауф Інан, Муваффах Уяник, Февзі Селен. Ці викладачі, будучи у Відні впродовж трьох років, отримали освіти в Педагогічному інституті, взяли участь у дослідженнях, що там проводилися. Ахмет Фуат Баймур відіграв важливу роль в історії педагогіки в Туреччині тим, що писав книги про спеціальні методи викладання уроків початкової школи відповідно до розуміння нової програми початкової школи 1926 року.

Його перший опублікований твір "Колективне навчання: теорія і практика" (1932), "Навчання життєвим знанням" (1937), "Уроки життєвого знання" (1946). "Початкове навчання читанню і письму" (1939), "Викладання турецької мови" (1943), "Викладання геометрії" (1948), "Викладання арифметики" (1968). Ці книги видавалися декілька разів. Крім того, разом з Мустафою Ніхат Озоном написав "Мовні дослідження на тему життєвого знання" (1953), і з Кемалем Деміраєм видав книгу "Антологія дитячої літератури".

Крім того, у нього є твір "Антології спеціальних методів викладання" (1954). Таким чином, А. Фуат Баймур став педагогом, який написав книгу про спеціальні методи освіти, спрямовані на втілення програми початкової школи в Туреччині.

### **Ведіде Баха Парс (1958 – 2007)**

**Ведіде Баха Парс** – це педагог, яку дуже цінували і поважали в школах, де вона працювала на благо демократичної освіти. Дочка педагога Хакки Бахи Парса. Будучи студенткою Жіночої педагогічної школи в Бурсі, під протекцією своєї вчительки Халіде Едіп Адивар, вступила до Американського жіночого коледжу Арнавуткьой у Стамбулі. Навчаючись там переклала на турецьку мову два твори: "Дитинство Поліанни" та "Юність Поліанни". Крім того пристосувала до турецької мови і видала твір "Гудзик Алі". В 1928 році закінчила цей коледж з відзнакою. Отримала в Америці

освіту з педагогіки і психології. В 1930 році була призначена викладачем психології і педагогіки в Жіночій педагогічній гімназії в Ізмірі. Потім стала замісником директора.

Вона була членом Жіночої асоціації, Жіночого професійного клубу, Союзу захисту прав дітей.

Ведіде Баха Парс, особливо будучи головою Народного дому в Ізмірі і директором ліцею, виголошувала дуже важливі промови на різні теми. Ці промови були записані Айше Акинджи і її братом Джахітом Баха Парсом і надруковані в двох томах під назвою "Зразкове життя".

Після 1950-х років вона відіграла важливу роль в змінах програм педагогічних шкіл. Урок психології освіти 1953 році на П'ятій Національній раді в з питань освіти завдяки її зусиллям увійшов до програми.

Почавши викладати в педагогічних інститутах, вона перекладала і складала власні профільні підручники. Її переклади: Загальні методи і практика викладання в середній школі (Р. Шорлінг), Загальні методи і практика викладання в початковій школі (Р. Шорлінг). Власні твори: Як проводиться тест в класі? Психологія освіти (спільний твір), Психологія читання і навчання початковому читанню" (з Джахітом Баха Парсом). Крім того, (з А.Караханом) про їх батька "Хакки Баха Парс" (1879-1942).

### **Ремзі Онджул (1909–2007)**

**Ремзі Онджул** – це педагог, який вперше виніс практику "професійного управління" на порядок денний і підготував найоб'ємніший в турецькій мові "Словник педагогіки та історії педагогіки".

Народився в районі Киркларелі. В 1928 році закінчив педагогічну школу Едірне, в 1934 році закінчив факультет педагогіки в Педагогічному інституті Газі. У випускні роки він був інспектором початкової освіти в Анкарі, і, поїхавши до Німеччини, закінчив там Вищу педагогічну школу. Поїхавши до Афганістану, відкрив там першу школу вчителів.

Повернувшись з Афганістану і поїхавши до Америки, отримав в Колумбійському університеті кваліфікаційний рівень магістра. Повернувшись

на Батьківщину, він був призначений викладачем психології в Технічній педагогічній школі Анкари. В цей час Ремзі Онджул, який цікавився темами професійного управління, в 1951 році налагодивши зв'язки з Організацією зайнятості і працевлаштування Міністерства праці, вперше в Туреччині відкрив "Курси отримання професії" і надалі робив внесок в розвиток цієї теми. Він писав статті і збирав документи в цій області. Вони в 2004 році були видані Видавництвом Нобель у формі книзі під назвою "Створення в Туреччині центрів професійного управління і управлінська робота в школах".

Найважливіший твір Ремзі Онджула – виданий Міністерством освіти в 2000 році "Словник з педагогіки та історії педагогіки". Цей твір у двох томах і об'ємом близько 2000 сторінок, найширшим образом пояснює значення педагогічних термінів.

Ремзі Онджул, написав і переклав такі твори стосовно вибору професії:

1. Онджул, Ремзі. "Як нам вибрати професію?". Анкара, 1951.
2. Саренсон, Х. і Малом, М. "Як нам вибрати професію?". Переклав: Ремзі Онджул. Видавництво Бюро дослідів і тестів Міністерства освіти.
3. Кромвел Р.Ф. і Пармантер, М.Д.Яринк: Плануйте свою професію. Переклав Ремзі Онджул. Видавництво Центру педагогічних оцінювань і досліджень Міністерства освіти, Анкара, 1962.
4. Вузворт В.С. І Шіхан. Вибір професії. Переклав Ремзі Онджул. Міністерство освіти, Видавництво Центру педагогічних оцінювань і досліджень Ради з питань освіти і виховання, Анкара, 1962.

### **Х. Хюсню Джиритли (1911–2009)**

**Х. Хюсню Джиритли** – це педагог, який забезпечив перехід від логічної до експериментальної педагогіки.

Народився в селищі Ельбістан району К.Мараш. Початкову освіту отримав у школі Ельбістану "Гюнешлі". У 1928 році, перейшовши до останнього класу Анкарської Педагогічної школи, він вступив на підготовче відділення педагогічного факультету Педагогічного інституту Газі і в 1932 році закінчив педагогічний факультет.

У 1934 році Міністерство його відправило в США для вивчення методів викладання. Закінчивши навчання в 1934 році, він переїхав до Німеччини і деякий час навчався там у Мюнхському університеті.

Після повернення на Батьківщину в 1939 році, його призначили вести предмет "Методи викладання" в Педагогічному інституті Газі. В 1951-1953 роках був інспектором Міністерства. В 1960 році був призначений директором Педагогічного інституту Газі, в 1961 – членом Ради з питань освіти і виховання. Він був Головою Ради з питань освіти і виховання і замісником Міністра культури. В 1971 році він вийшов на пенсію. Було опубліковано багато його статей в професійних журналах. Він написав твори "Метод в освіті і вихованні", "Довідник із застосування загальних методів". У 1955 році написав частину "Оцінювання" спільного з Ведіде Баха Парсом, Турханом Огузканом і Метатом Ерічем твору під назвою "Психологія викладання".

Х.Хюсню Джиритли відіграв важливу роль у розвитку наукової педагогіки в Туреччині. В 1950-х роках, коли він завідував відділенням, до педагогічного відділення увійшли нові предмети.

Написав мемуари під назвою "Школа Гюнешлі". Таким чином він здійснив внесок в історію педагогіки.

### **Мітат Еніч (1909-1990)**

**Мітат Еніч** – це педагог, який в період Республіки переймався проблемами освіти людей з обмеженими можливостями. Народився в Газіантепі. Початкову і середню освіту отримав у перших рюштіє в Газіантепі. Закінчив Стамбульський чоловічий ліцей. Потім закінчив Віденський інститут вищої педагогіки. В 1939 році закінчив магістратуру в Колумбійському університеті в Америці. Повернувшись на Батьківщину, викладав в Педагогічному інституті Газі.

Після закінчення ліцею, втративши зір через хворобу очей, він все одно продовжив навчання, і в професійному житті зробив вклад в освіту для сліпих, а також став першим директором Школи для сліпих, заснованої

Міністерством освіти в 1951 році. Таким чином, він відкрив дорогу для освіти дітей з обмеженими можливостями зору і слуху та проблемами у розвитку, висловлював їхні проблеми на різноманітних зборах.

Пізніше, доктор Мітат Енч, став членом Ради з питань освіти і виховання, працював в Раді педагогічного відділення Технічного університету Середнього Сходу і в перші роки заснування факультету педагогіки Анкарського Університету, працював на відділенні спеціальної освіти.

У 1981 році був опублікований його твір "Психологія викладання". В 1974 році був виданий його твір "Термінологія психології", виданий видавництвом Турецького лінгвістичного товариства. Цей твір допоміг об'єднати думки викладачів і письменників у використанні психологічних термінів.

У нього є мемуари під назвою "Безкінечна ніч".

Статті доктора Мітата Енча друкувалися в багатьох професійних журналах.

### **Доктор Селяхаттін Ертюрк (1923 - 1988)**

**Доктор Селяхаттін Ертюрк** – це педагог, який уніс у роботи з педагогіки багато нових педагогічних понять і намагався прояснити джерело і характер демократії.

Народився в селі Гюреш району Михаличчик області Ескішехір. У 1942 році закінчив Анкарський ліцей Газі, а в 1947 році філософське відділення історично-географічного факультету Анкарського університету.

У 1953 році за рахунок державної стипендії поїхав до Америки. В 1956 році отримав кваліфікаційний рівень спеціаліста в Колумбійському університеті, а в 1961 році отримав рівень доктора в Нью-Йоркському університеті. Доктор Селяхаттін Ертюрк, який в 1961 році був призначений викладачем в Педагогічному інституті Газі, в 1963–1964 роках в Університеті Чикаго впродовж року отримував після докторську освіту. В 1965 році доктор Селяхаттін Ертюрк був призначений доцентом в Університеті



Хаджеттепе, а потім продовжив там працювати в якості професора. 8 лютого 1988 року він помер.

Окрім уроків, доктор Селяхаттін Ертюрк проводив дослідження стосовно різних проблем освіти і публікував ці дослідження в різних журналах. Він їх зібрав у книзі під назвою "Деякі проблеми освіти в Туреччині" 1986 року.

Найбільший внесок доктора Селяхаттіна Ертюрка в турецьку педагогіку – розвиток методів і програми викладання відповідно до основ психології поведінки. Такі поняття як "життя, навчальне життя, виховне життя, стан освіти, підбір рамок відповідно до мети, викладач і планові дослідження" увійшли в педагогічні праці завдяки його роботі "Покращення програми в освіті", виданій 1972 року. (Ст.90–106). Завдяки його студентам, які займали посади в Міністерстві, ці поняття увійшли і в шкільні програми. У шкільних програмах, виданих у 2005 році спостерігається віддалення від них.

У своїх дослідженнях, пов'язаних з проблемами освіти, він використовував техніку наукового пошуку. Вони послужили прикладом для наших викладачів.

### **Мехмет Нурі Кодаманоглу**

**Мехмет Нурі Кодаманоглу** – це педагог, який наполягав на необхідності планових дій у національній освіті і втілював у життя новий тип вищої педагогічної школи. Народився в місті Улукишла району Нігде. За рахунок державної стипендії отримав початкову і середню освіту. В 1945 році закінчив Стамбульську вищу педагогічну школу. Навчаючись там продовжив навчання на математичному відділенні факультету природничих наук. Почав працювати викладачем математики в Сиваському ліцеї, потім викладав і був директором у чоловічому ліцеї Адани. В 1949 році відповідно до закону під номером 4489, для здобуття знань, досвіду і практики, був відправлений до Франції і пробув там два роки. Після повернення на Батьківщину, працював інспектором Міністерства і членом Ради з питань

освіти і виховання. Після військових дій 1960 року був радником Міністерства освіти, і згодом, потрапивши в політику, став членом ВТНЗ і Міністром енергетики та природних ресурсів.

Як тільки він став радником Міністерства освіти, була заснована і почала працювати "Комісія про підготовку плану національної освіти". Коли він пішов з посади радника, то працював спеціалістом в Організації державного планування і там підготував працю "Освіта в Туреччині: 1923–1960". Під час роботи радником вдруге, він намагався застосувати цю працю на практиці.

За час його роботи радником, в нашій країні вперше Міністерство освіти намагалося заснувати факультет педагогіки і коли не вийшло, Анкарський університет, використовуючи свої повноваження, сам відкрив цей факультет.

До заснування Організації державного планування, здійснювалася підготовка Планування національної освіти.

#### **А. Ферхан Огузкан (1991-1999)**

**А. Ферхан Огузкан** – це педагог, який написав багато робіт у різних областях педагогіки. Народився 1921 року в Стамбулі. А. Ферхан Огузкан, після закінчення літературного факультету, відділення турецької мови і літератури Стамбульського університету, працював викладачем в ліцеях і сільських інститутах, і поїхавши по державному гранду в Америку, закінчив докторантуру в Колумбійському університеті у Нью-Йорку. Повернувшись в 1971 році на Батьківщину, був призначеним викладачем профільних предметів в Інституті Газі.

У 1968 році став членом Ради з питань освіти і виховання. Був викладачем в Університеті Хаджеттепе та Технічному університеті Середнього Сходу. В 1970–1986 роках працював на педагогічному факультеті Анкарського університету і вийшов на пенсію через віковий фактор.

Доктор А. Ферхан Огузкан, який помер в 1999 році, в 2000 році був нагороджений Турецьким педагогічним об'єднанням в Анкарі "Премією за педагогічну службу". В його пам'ять педагогічний факультет Анкарського університету поставив панель під назвою "Місце педагогіки у підготовці викладачів" і повідомлення на ній розміщувалися до 2000 року.

### **Наша велика освітня проблема**

1. Сьогодні головною проблемою як викладачів, так і уряду є те, як задовольнити інтерес і прагнення народу до навчання. Додавши до цього бажання потреби населення, число яких постійно зростає, ми краще зрозуміємо величину і складність проблеми, яка потребує вирішення. Для того, щоб в майбутньому не засмучувати батьків і їх дітей, які бажають навчатися, освітні заклади усіх рівнів повинні збільшувати свої потужності, на скільки це потрібно. Хоч як сильно вирішення цієї проблеми залежить від матеріального забезпечення, можна багато чого зробити з наявними можливостями, завдяки раціональній роботі і адміністративній діяльності.

2. Другою проблемою є те, як нам збільшити кількість спеціалістів і техніків, які б пришвидшили прогрес у цій сфері і задовольнили б усі потреби технічної сфери.

Вирішення цієї проблеми залежить не лише від роботи освітніх закладів, але й у той же час від ревізії мети і програм старих закладів відповідно до змінних умов.

3. Третьою проблемою є те, як отримати користь від освіти, щоб виправдати зусилля великої кількості громадян, які хочуть укріпити демократію з усіма її вимогами та інституціями.

Без сумніву, що лише гарний намір і бажання не забезпечать вирішення цієї проблеми. Від наших передових педагогів до викладачів, які працюють у найвіддаленіших куточках, головною умовою для кожної відповідальної людини є готовність і обізнаність стосовно укріплення, розвитку і збереження демократії. Ніколи не треба забувати цю істину: покоління, які ознайомилися з демократією і полюбили її, звичайно, будуть щасливішими і

кориснішими для своєї країни, не відмовляться від жодної жертви задля її збереження.

4. Четвертою проблемою є те, якою повинна бути і якою буде позиція суспільства, яке вирішило рухатися в світлі науки і прийняло принцип лаїцизму в державі, стосовно релігійної освіти і навчання. Досі не було обговорено, які складнощі виникли при застосуванні на практиці, які були отримані від уроку позитивні чи негативні результати. З цього погляду важливим є об'єктивно встановити наскільки праві в своїх позиціях ті, хто за і проти цих уроків. Однак і релігійна освіта є великою проблемою. І вирішення цієї проблеми не буде легким через те, скільки почуттів і традицій навколо нього зібрано.

5. П'ятою проблемою є те, як розвинути особисту ініціативу і творчу думку для того, щоб забезпечити більшу продуктивність педагогічної роботи в локальних умовах. Ця ситуація є причиною бездіяльності та інертності в освітній і виховній роботі. В перші періоди Республіки централізація була мабуть сильною умовою для розвитку нашої освітньої системи і поширення принципів Ататюрка. Сьогодні ж, головною умовою є давати свободу дій освітнім авторитетам чи лідерам, професійним організаціям та освітнім закладам в районах і областях, використовувати досвід та знання окремих людей або угруповань. Така позиція не лише розвине особистість представників професії, але й різноманіття, багатство та новизну в освітню програму та методи, спосіб управління школою, відносини викладачів та студентів. Те, чого прагне суспільство, яке вирішило розвиватися в рамках демократичного режиму - не сталість і зразковість, а жвавість і змінність.

6. Шостою проблемою є те, яку позицію зайняти нашим освітнім закладам стосовно останнього прогресу в області технологій, математики та природничих наук. Знання і оцінювання впливу сучасних інформаційних і транспортних засобів, досліджень космосу, атомної енергії на наш світогляд, визначення ролі цього прогресу в міжнародних відносинах вимагає особливої

підготовки. З цього погляду, на освітні заклади всіх рівнів, починаючи з початкової школи, лягає велика відповідальність за це.

7. Останньою проблемою є те, як у достатній кількості і відповідно до змінних умов сьогодення підготувати якісних викладачів. Майбутні викладачі повинні отримати освіту, яка спирається на довгострокові, сильні програми. Вони повинні відправитися на свої посади будучи з особистісної і професійної позиції в повному значенні розвинутими і сильними духом.

Національна рада з питань освіти, зупиняючись на цих усіх проблемах, шукаючи їх вирішення і визначаючи головні напрямки для вжиття заходів, з погляду розвитку нашого освітнього життя, буде дуже корисною.

### **Халіде Едіб Адивар (1882-1964)**

**Халіде Едіб Адивар** – жінка-освітянка, яка на початку Другого Конституційного періоду написала книгу «Освіта і навчання». Халіде Едіб, працюючи у 1908 р. у Стамбульському педагогічному інституті для жінок, викладала професійні курси. Письменниця, яка не знаходила необхідного для своєї роботи підручника, шукала книги іноземними мовами, якими володіла. Вона ретельно опрацювала віднайдений матеріал, і врешті знайшла книгу «Психологічні основи науки про освіту», автором якої був письменник на ім'я Горн. Халіде Едіб переклала книгу на турецьку мову. Вона повністю запозичила у Горна методи науки про освіту, а усе інше писала самостійно. Її книга мала назву «Освіта і навчання».

Книга складалась з 20 уроків. У 1911 р. її було опубліковано. Ця книга важлива тим, що подає сучасні поняття освіти відповідно до європейської педагогічної літератури того часу. Наприклад, у праці не йде мова про релігійну мораль і поняття моралі сприймається як реакція совісті, а не почуттів (почуття симпатії чи відчуття болю). Ймовірно такий підхід почав використовуватись у педагогічній літературі, вперше з'явившись у цій книзі.

Книга Халіде Едіб запровадила інноваційні підходи у написанні підручників. Після кожного уроку подається список питань до теми.

### **З книги «Освіта і навчання»: «Почуття симпатії» і «відчуття болю» в освіті та навчанні**

Почуття симпатії може бути різних ступенів і сили. Це почуття – проста емоція, емоція мозку, яка слідує природнім діям, спокійному і неемоційному мисленню. Здорова симпатія – це показник ефективності життя. Вона має певну користь для органів. Орган, який погано сприймає корисні для себе речі, і орган, який добре сприймає шкідливі речі, не можуть бути стійкими у життєвій боротьбі.

Існує чітка різниця між болем і неприязню. Біль – це відчуття (особливість). Неприязнь – почуття. Біль входить до складових совісті завдяки надмірно стимульованим органам відчуття. На думку деяких психологів, біль – це відчуття, яке виникає через стимуляцію больових нервів. Неприємне почуття чи відчуття дискомфорту – це складові совісті, на відміну від органів відчуття болю, неприродних рухів тіла тощо.

Відчуття болю, неприємне почуття чи відчуття дискомфорту виникають в умовах хвороби або слабкості, тобто в неприродних умовах матеріального характеру. Біль – шкідливий для життя, адже заважає його нормальному розвитку.

#### **Місце почуття симпатії в освіті:**

Школа повинна бути тим місцем, яке викликає симпатію. Вчителі і учні повинні сприймати школу і уроки як «інструмент симпатії». Людина пізнає ознаки життя у школі і усвідомлює таке святе поняття, як «дружба». А вчитель впроваджує велику частину свого життєвого досвіду у життя учнів.

Коли учень відчутно побоюється вчителя, знижується ефективність навчання, думки розсіюються, а розумовий розвиток уповільнюється. У наших початкових школах діти не живуть у страху, боячись отримати прочуханки. Одна видатна людина сказала: *«Якщо ви зробите дітей щасливими зараз, вони будуть щасливими і через 20 років»*. Ті люди, які пережили шкільні роки, через 20 років продемонструють свою вдячність, приносячи своєю працею задоволення молоді і дітям у школі. Неприємні

емоції також іноді необхідні у школах, які вдаються до застосування нових методів. Мова йде про кримінальне покарання чи виправні роботи у випадку правопорушень. Проте недопустимими є гнів вчителів, їхня негідна поведінка, помста тощо.

**Результат впливу почуття симпатії та неприємних почуттів на моральний стан:**

Результатом впливу почуття симпатії та неприємних почуттів на моральний стан є те, що вони супроводжують погані або хороші вчинки. Ми повинні знати, що потрібно творити добро і триматись подалі від усілякого зла.

Проте у більшості випадків ми не слідуємо цьому правилу. Наприклад, діти визначають свої вчинки лише відповідно до того, які почуття вони у них викликають. Навіть дорослі іноді роблять так само. У такому випадку *важливо підтримувати і схвалювати вчинки дітей, щоб творити добро стало для них звичкою.*

«Сімдесят п'ять відсотків у формуванні моралі складає відповідь людської волі на закони суспільства: покарання і нагороди».

**Мета морального виховання:**

Освітняни повинні розуміти значення і важливість почуттів симпатії і болю. Дитина повинна встановлювати ментальний зв'язок між хорошими вчинками і почуттям симпатії і відчувати нерозривний зв'язок між поганими вчинками і почуттям болю.

У школі кожен хороший вчинок повинен сприйматись як «заохочення», а поганий – як «покарання». Коли у школі закривають очі на погані вчинки, це означає, що у ній порушений моральний порядок. Діти, які підростають, повинні мати хоча б абстрактне уявлення про важливість хороших вчинків і уникнення поганих.

Один відомий спартанець сказав: «Думай про наслідки!». Високим моральним принципом вважається перемога людиною своїх «поганих» бажань.

Нервова система дитини, яка пов'язує між собою почуття симпатії і добра, болю і зла, сама по собі засвоює хороші вчинки. Початок морального виховання – це метод симпатії та антипатії. Його ж мета – навчити людей обирати між «добрим» і «добрим» та утримуватися від «зла».

### **З праці «Наукове виховання»: Совість**

1) Слово «совість» слугує для позначення того, що: визначає погані дії чи хороші; пробуджує у нас почуття схвалення хороших вчинків інших людей і засудження поганих; спонукає нас творити добро і утримуватися від вчинення зла; змушує нас відчувати спокій, коли ми творимо добро, і відчувати смуток, коли творимо зло.

2) Бажання, які виникають у нас стосовно вчинення добра чи зла, іноді з'являються як голос, що лунає з глибини. Таке судження нашої душі нас на думку, що совість – це, окрім розуму, почуттів і волі, особлива сила, своєрідне натхнення.

3) Проте іноді, всупереч моралі, ми ніби прислухаємось до наших нахилів та бажань. Коли ми не можемо зрозуміти джерела наших бажань, ми думаємо, що думки, які виникли у нашій свідомості, з'явилися з нізвідки. Тому недоречно вважати, що совість існує окремо від розуму, почуттів і волі.

4) Насправді, розум – це основна складова совісті. Совість – це судження, яке дає розум стосовно доброти і зла. Опираючись на ці судження, спокій душі і совість – це ніщо інше, як почуття симпатії і болю, які виникають через відповідність або невідповідність між діями і розумовими здібностями.

5) Тому совість має різні стадії, ступені і види. У дітей вона формується в рамках «добре і погано», у дорослих – в рамках «дозволено і заборонено». Коли діти підростають, вони починають бачити речі, які засмучують чи змушують радіти їхніх вихователів, «добрими» чи «поганими». І лише згодом вони усвідомлюють більш абстрактні поняття – «добро», «обов'язок», «добродіє» тощо.



Поняття совісті різне як у кожного народу, так і у кожної людини. Совісна людина, яка сприймає добро і зло та звільнена від рабства традицій, називається «інтелігентною», а та, що нічого з легкістю не пробачає, не замовчує і завжди напоготові, – «порядною».

б) Совість – це найважливіший версифікатор моралі. Тому виховати дітей освіченими, порядними і совісними – це найважливіша мета та інструмент освіти і моралі. Тому ми повинні сприяти розвитку їхнього мислення і розумового розвитку, навчати їх поняттям добра і обов'язку, вселяти в них почуття любові і розвинути почуття моральної відповідальності за свої вчинки.

### **Мустафа Сати-бей (1879 – 1969)**

**Мустафа Сати-бей** – освітянин Другого Конституційного періоду, який відновив педагогічні інститути. Справжнє ім'я – Сати-ель Хусрі. Араб за походженням. Народився в Ємені, який тоді перебував у складі Османської імперії. У 1910 р. працював у відбудованому педагогічному інституті в Стамбулі.

Сати-бей, який закінчив державну школу, до початку Другого Конституційного періоду писав статті на педагогічні теми, а після отримання посади ректора Стамбульського педагогічного інституту написав педагогічний підручник «Наукова освіта». Після звільнення з посади ректора у 1914 р. видавав журнал «Освіта». У педагогічному журналі «Вчитель», який вийшов друком у 1916 р., вів полеміку на освітянські теми з Зією Гьокальпом.

Сати-бей у 1914 р. у 4-ому випуску журналу «Виховання» описав і опублікував фото «нових шкіл» у Німеччині та Швейцарії.

Найважливіша роль Мустафи Сати в історії турецької освіти полягала у відбудові педагогічного інституту в Стамбулі. Після проголошення Другого Конституційного періоду його статті про реформування освіти сприяли його призначенню у квітні 1909 р. ректором Стамбульського педагогічного інституту. Стамбульський педагогічний інститут був великим навчальним

закладом, у якому були усі рівні – початковий, середній, високий. Сати-бей був не лише ректором інституту, а й завдяки своїй діяльності зробив великий внесок у відновлення та розвиток турецької системи освіти з педагогічної точки зору.

**Додаток Б**  
**Педагогічні журнали Туреччини**

<b>Назва журналу</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Місце видання</b>
Журнал «Викладач»	3 1930 року	Стамбульська Асоціація викладачів
Журнал Міністерства народного просвітництва (Перші 16 випусків були надруковані арабським алфавітом). У цьому журналі публікувалася важлива інформація про історію освіти в новозбудованій Республіці	3 1925 року	Міністерства народного просвітництва
«Думки»	3 1925 року	м. Ізмір
Журнал народного дому Ізміру	3 1932 року	м. Ізмір
«Перша освіта» Двотижнева газета.	3 1939 року по 1960 рік	Міністерство освіти
«Нова людина» Щомісячна філософська, мистецька газета. (Видано 921 номерів)	3 1 січня 1934 року по травень 1978 рік.	Вона видавалася Ісмаїлом Хакки Балтаджиоглу
«Педагогічна психологія» Щомісячник. (Статті Х. Шюкрю Сельджікоглу)	3 1950 р.	Клініка психології Педагогічного інституту в Газі.
«Село і освіта» (Вийшло 129 номерів). Щомісячник	3 1954 року по 1966 рік	м. Анкара інспектором початкової освіти Галіпом Гюрлером.
«Букет, Зусилля, Заманти та Шлях освіти» Щомісячник. (У журналі обговорювалися	3 1954 року	У Спарті в районі Гьоллер та Середньої Анатолії, Спільною сільських викладачів.

проблеми сільської освіти і сільських викладачів)		
«Педагогіка» Щомісячний філософський і педагогічний журнал	З 1962 року	Спідка випускників педагогічного факультету Педагогічного інституту Газі.
«Світ педагогіки»	З 1961 по 1968 рік.	Видавався студентами і викладачами Педагогічного інституту Газі.
«Педагогіка»	З 1973 року	Педагогічна рада в Стамбулі
«Педагогічні рухи» Щомісячник	З 1954 по 1979 рік.	Видавався педагогом Хифзиррахманом Рашіт Ойменом.
«Освіта» (Вийшло 6 номерів)	З 1962 року	Центр педагогічних досліджень та оцінки Управління Ради з питань освіти і виховання Міністерства освіти.
«Сфера освіти» Щомісячник	З 1971 року	Видавався інспектором з початкової освіти Анкари Алі Османом Алканларом.
«Педагогічний інститут Газі (дослідження та вивчення)» (Вийшло 2 номери. Перший мав обсяг 208, а другий – 134 сторінки)	Видавався в 1961 та 1962 роках	Педагогічним інститутом Газі під керівництвом Х. Х. Джиритли.
«Нова культура» Щомісячник.	З 1936 року	Видавався Казимом Намі Дуру.
«Турецькі педагогічні науки» (Щороку видається 4 номери)	З 2003 року	Педагогічний інститут у Газі

## Додаток В

### Навчаюча інформаційна система університету Онсекіз Март в Чанаккале (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Університету Онсекіз Март в Чанаккале включає в себе 17 факультетів, а саме:

**Faculty of Education** (педагогічний факультет). Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:

German Language Teacher Education;  
Computer Education and Educational Technology;  
Geography Education;  
Elementary Science Education;  
English Language Teacher Education;  
Japanese Language Teacher Education;  
Music Teacher Education;  
Preschool Teacher Education;  
Guidance and Psychological Counseling;  
Arts and Crafts Education;  
Elementary Education;  
Social Studies Education;  
History Education;  
Turkish Language Teacher Education.

**Faculty of engineering** (інженерний факультет). Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:

Computer Engineering;  
Environmental Engineering;  
Geomatics Engineering;  
Food Engineering;  
Geophysical Engineering;  
Geological Engineering;  
Mining Engineering.

**Biga Faculty of Economics and Administrative Sciences** (факультет економіки та адміністративних наук). Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:

Labour Economics and Industrial Relations;  
Econometrics;  
Economics;  
Business Studies;  
Public Administration;  
Public Finance;  
International Relations.

**School of Physical Education and Sports** (факультет фізичного виховання та спорту). Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:

Coaching Education;  
Physical Education Teacher Training;  
Sports Management;  
Sports Management.

**School of Applied Sciences** (факультет прикладних наук). Підготовка здійснюється за такою спеціальністю:

International Trade and Logistics.

**Faculty of Political Science** (факультет політології). Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:

Economy;  
Political Scions and Public Administration.

**Faculty of Arts and Sciences** (факультет мистецтвознавства). Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:

Archaeology;  
Biology;  
Geography;  
Physics;  
English Language and Literature;  
Chemistry;

Mathematics;  
 Molecular Biology and Genetics;  
 History of Art;  
 Sociology;  
 History;  
 Turkish Language and Literature;  
 Space Sciences and Technologies.

**Faculty of Theology** (теологічний факультет). **Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:**

Theology;  
 Elementary Religious and Moral Education.

**Faculty of Marine Science and Technology** (факультет морської науки і техніки рибальства). **Підготовка здійснюється за такою спеціальністю:**

Fisheries Engineering.

**Faculty of Agriculture** (факультет сільського господарства). **Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:**

Horticulture;  
 Plant Protection;  
 Agricultural Economy;  
 Agricultural Machinery;  
 Agricultural Biotechnology;  
 Agricultural Structures and Irrigation;  
 Field Crops;  
 Soil Science and Plant Nutrition;  
 Animal Science.

**Çanakkale School of Health** (Чанаккале Школа здоров'я). **Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:**

Rescue and Disaster Management;  
 Midwifery;  
 Nursing.

**Faculty of Fine Arts** (факультет образотворчого мистецтва). **Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:**

Turkish Tile;  
 Graphic Design;  
 Acting;  
 Painting;  
 Ceramics;  
 Textiles Design.

**Gökçeada School of Applied Sciences** (факультет прикладних наук).

**Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:**

Fisheries Technology;  
 Gastronomy.

**Faculty of Communication** (факультет комунікацій). **Підготовка здійснюється за такою спеціальністю:**

Radio, Television and Cinema.

**Faculty of Architecture and Design** (факультет архітектури та дизайну).

**Підготовка здійснюється за такою спеціальністю:**

Landscape Architecture.

**Faculty of Medicine (Bologna)** (медичний факультет). **Підготовка здійснюється за такою спеціальністю:**

Medicine.

**Faculty of Tourism** (факультет туризму). **Підготовка здійснюється за такими спеціальностями:**

Accommodation Management;  
 Travel Management and Tourism Guidance;

Джерело : Tourism Management [Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. –

[Електронний ресурс]. – Режим доступу :  
<http://ebs.comu.edu.tr/Bolumler.aspx?pno=2>]



**Навчальна інформаційна система університету Онсекіз Март в  
Чанаккале (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)**

**Педагогічний факультет**

Навчальна інформаційна система університету Онсекіз Березень Чанаккале

Педагогічний факультет

Вчитель німецької мови

Комп'ютерна освіта і навчальні технології

Вчитель географії

Навчання Наука

Викладання англійської мови

Учитель японського

Вчитель музики

Дошкільна освіта

Керівництво та консультування

Учитель, викладач малювання

Класний керівник

Громадські науки Освіта

Вчитель історії

Турецьке Освіта

Вчитель німецької мови

**Програма освіти**  
**AKTS (AVRUPA KREDİ TRANSFER SİSTEMİ) – ЭСКП (Європейська**  
**система кредитного перекладу)**

**План занять 3 семестр**

код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЭСКП
203	ГРАММАТИКА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ III	Так	входить	3 + 0	3	5
207	ЛІНГВІСТИКА I	Так	входить	3 + 0	3	5
211	ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ	Так	входить	3 + 0	3	4
213	НІМЕЦЬКА ЛІТЕРАТУРА I I	Так	входить	3 + 0	3	5
217	НАВИЧКИ ЧИТАННЯ І ПИСЬМА I	Так	входить	3 + 0	3	4
221	ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОГО I	Так	входить	3 + 0	3	4

**План. 3 Семестр Елективний курс**

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЭСКП
251	НА ВИБІР I (ЛІТЕРАТУРА ТУРЕЦЬКИХ МІГРАНТІВ)	Ні	входить	2 + 0	2	3
253	НА ВИБІР I (ОБРАЗ ТУРКА В ЄВРОПІ)	Ні	входить	2 + 0	2	3
255	НА ВИБІР I (ОСНОВИ НІМЕЦЬКОГО I)	Ні	входить	2 + 0	2	3
Всього:	20			30		

**План занять 4 семестр**

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЭСКП
204	НАВИЧКИ ЧИТАННЯ І ПИСЬМА II	Так	входить	3 + 0	3	4
208	ПОРІВНЯЛЬНА ГРАММАТИКА	Так	входить	3 + 0	3	4
212	НАУКОВІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	Так	входить	2 + 0	2	3
214	ТЕХНОЛОГІЇ І ДИЗАЙН МАТЕРІАЛУ	Так	входить	2 + 2	3	5
218	ЛІНГВІСТИКА II	Так	входить	3 + 0	3	4
224	ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ II	Так	входить	3 + 0	3	5
228	НІМЕЦЬКА ЛІТЕРАТУРА II	Так	входить	3 + 0	3	5
Всього :	20			30		

**План занять 5 семестр**

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЭСКП
305	СПЕЦІАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ I	Так	входить	2 + 2	3	6
309	ЛІТЕРАТУРНИЙ ТЕКСТ І АНАЛІЗ НАВЧАННЯ I	Так	входить	3 + 0	3	6
313	КЛАСНЕ КЕРІВНИЦТВО	Так	входить	2 + 0	2	2
315	ДРУГА ІНОЗЕМНА МОВА (АНГЛІЙСЬКА)	Так	входить	2 + 0	2	2
319	ЕФЕКТИВНИЙ КОНТРАКТ	Так	входить	3 + 0	3	3
329	ІСТОРІЯ НАУКИ	Так	входить	2 + 0	2	3
335	ПРИДБАННЯ МОВИ	Так	входить	3 + 0	3	5

**План. 5 Семестр Елективний курс**

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЭСКП
361	НА ВИБІР (СТРАТЕГІЇ	Ні	входить	2 + 0	2	3

	ПЕРЕКЛАДУ В ТЕКСТОВОМУ ВИГЛЯДІ)					
363	НА ВИБІР (ПОРІВНЯЛЬНА ІСТОРІЯ КУЛЬТУРИ)	Ні	входить	2 + 0	2	3
365	НА ВИБІР (ПРАКТИЧНИЙ НІМЕЦЬКИЙ)	Ні	входить	2 + 0	2	3
Всього :	20	30				

#### План занять 6 семестр

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЕСКП
304	ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ДІТЕЙ	Так	входить	2 + 2	3	4
308	СПЕЦІАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ II	Так	входить	2 + 2	3	5
310	ІСТОРІЯ ТУРЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	Так	входить	2 + 0	2	2
312	ЗАСТОСУВАННЯ ПОСЛУГ СУСПІЛЬСТВУ	Так	входить	1 + 2	2	5
314	ОЦІНЮВАННЯ	Так	входить	3 + 0	3	5
318	ЛІТЕРАТУРНИЙ ТЕКСТ І АНАЛІЗ НАВЧАННЯ	Так	входить	3 + 0	3	4
324	ДРУГА ІНОЗЕМНА МОВА (АНГЛІЙСЬКА)	Так	входить	2 + 0	2	2

#### План. 6 Семестр Елективний курс

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЕСКП
356	НА ВИБІР II (ЛІТЕРАТУРНИЙ ПЕРЕКЛАД)	Ні	входить	2 + 0	2	3
358	НА ВИБІР II (ІСТОРІЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)	Ні	входить	2 + 0	2	3
360	НА ВИБІР II (ДРАМА І АНІМАЦІЯ ОГЛЯД)	Ні	входить	2 + 0	2	3
362	НА ВИБІР II (ПРАКТИЧНИЙ НІМЕЦЬКИЙ II)	Ні	входить	2 + 0	2	3
Всього :	20	30				

#### План занять 7 семестр

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЕСКП
403	ОГЛЯД КНИГИ КУРСУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	Так	входить	2 + 2	3	6
407	МАТЕРІАЛ ЕКСПЕРТИЗА І АДАПТАЦІЯ	Так	входить	2 + 2	3	6
411	ШКІЛЬНИЙ ДОСВІД	Так	входить	1 + 4	3	6
417	ДРУГА ІНОЗЕМНА МОВА III	Так	входить	2 + 0	2	2
425	КЕРІВНИЦТВО	Так	входить	3 + 0	3	5
1001	ПРИНЦИПИ АТАТЮРКА ТА ІСТОРІЇ ТУРЕЦЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ I	Так	входить	2 + 0	2	2

#### План. 7 Семестр Елективний курс

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЕСКП
427	НА ВИБІР III (МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ)	Ні	входить	2 + 0	2	3
429	НА ВИБІР III (ІНФОРМАЦІЯ ПРО НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ)	Ні	входить	2 + 0	2	3

Всього : 18 30

**План занять 8 семестр**

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЕСКП
406	СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА	Так	входить	2 + 0	2	6
408	ТУРЕЦЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ ТА УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ	Так	входить	2 + 0	2	2
414	НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА	Так	входить	2 + 6	5	10
1002	ПРИНЦИПИ АТАТЮРКА ТА ІСТОРІЇ ТУРЕЦЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ II	Так	входить	2 + 0	2	2

**План. 8 Семестр Елективний курс**

Код	Назва предмету	Необхідно	Середнє	T+U Час	Кредити	ЕСКП
416	НА ВИБІР II (ОСНОВНИЙ НІМЕЦЬКИЙ II)	Ні	входить	2 + 0	2	4
418	НА ВИБІР II (ТВОРЧА ДРАМА)	Ні	входить	2 + 0	2	4
454	НА ВИБІР IV (МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ І ІМІДЖЕЛОГІЇ)	Ні	входить	2 + 0	2	6
458	НА ВИБІР IV (АНАЛІЗ І НАВЧАННЯ РОЗПОВІДІ)	Ні	входить	2 + 0	2	6
Всього :	15			30		

Джерело : [Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. – [Електронний ресурс].

– Режим доступу : <http://www.comu.edu.tr/>]

## Додаток Г

### Сучасні університети Туреччини, у яких здійснюється підготовка вчителів

Анатолійський університет (Anadolu Universitesi) (1982 p.), Акденіз Університет (Akdeniz University) (1982 p.), Докуз Йелил Університет (Dokuz Eylul Universitesi) (1982 p.), Тракія Університет (Trakya Universitesi) (1982 p.), Билькент Університет (Bilkent Universitesi) (1984 p.), Ахмет Йесеви Університет (Ahmet Yesevi Universitesi) (1991 p.), Аднан Мендерес Університет (Adnan Menderes Universitesi) (1992 p.), Ніжде Університет (Niğde Universitesi) (1992 p.), Сулейман Демирель Університет (Suleyman Demirel University) (1992 p.), Кахраманмараш Сутку Імам Університет (Kahramanmaraş Sıtcı İmam Universitesi) (1992 p.), Мугла Університет (Muğla Universitesi) (1992 p.), Абант Іззет Байсал університет (Abant İzzet Baysal Universitesi) (1992 p.), Афьон Кocatepe університет (Afyon Kocatepe Universitesi) (1992 p.), Чанаккале Онсекіз Март Університет (Canakkale Onsekiz Mart Universitesi) (1992 p.), Баликесир Університет (Balıkesir Universitesi) (1992 p.), Думлупінар Університет (Dumlupınar Universitesi) (1992 p.), Газіосманпаша Університет (Gaziosmanpaşa Universitesi) (1992 p.), Османгазі Університет (Eskişehir Osmangazi Universitesi) (1993 p.), Баскент Університет (Başkent University) (1993 p.), Єдітепе Університет (Yeditepe Universitesi) (1996 p.), Фатіх Університет (Fatih Universitesi) (1996 p.), Канкая Університет (Cankaya Universitesi) (1997 p.), Бейкент Університет (1997 p.), Ахі Евран Університет Ahi Evran Universitesi (2006 p.).

У 1982 році було відкрито 4 університету, 1991 році – 1, 1992 році – 11, 1993 році – 2, 1996 році – 2, 1997 році – 2, у 2006 році – 1.

Джерело : [Сапожников С.В. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах Чорноморського регіону / С.В. Сапожников // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». - 2013 г. - Том 26 (65). - № 1. - С.91-92].

## Додаток Д

Навчаюльна інформаційна система університету Едитепе у  
м. Стамбулі (*Yeditepe Üniversitesi*)

İngilizce Öğretmenliği BÖLÜMÜ DEPARTMENT								
BİRİNCİ YARIYIL (GÜZ) / FIRST SEMESTER								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	101	İngilizce Kompozisyon I	-	3	0	0	3	8
EDEN	103	Sözel İletişim I	-	3	0	0	3	5
ED	101	Eğitim Bilimlerine Giriş	-	3	0	0	3	6
ELIT	101	İngiliz Edebiyatına Giriş I	-	3	0	0	3	6
ELIT	371	Dilbilimine Giriş	-	3	0	0	3	5
		Toplam		15	0	0	15	30
İKİNCİ YARIYIL (BAHAR) / Second Semester								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	110	İngilizce Kompozisyon II	-	3	0	0	3	8
EDEN	104	Sözel İletişim II	-	3	0	0	3	4
EDEN	112	İngilizce'de Dil Bilinci	-	3	0	0	3	4
ELIT	102	İngiliz Edebiyatına Giriş II	-	3	0	0	3	7
HUM	103	Uygarlık Tarihi	-	2	0	0	2	3
EDTR	201	Modern Türkçe'nin Yapısı	-	3	0	0	3	4
		Toplam		17	0	0	17	30
ÜÇÜNCÜ YARIYIL (GÜZ) / Third Semester								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
PSY	101	Psikolojiye Giriş I	-	3	0	0	3	6
EDEN	201	Uygulamalı Dilbilim	-	3	0	0	3	8
ELIT	203	Amerikan Edebiyatına Giriş	-	3	0	0	3	8
TKL	201	Türk Dili I	-	2	0	0	2	2
ED	221	Eğitim Psikolojisi	-	3	0	0	3	5
		Toplam		14	0	0	14	29
DÖRDÜNCÜ YARIYIL (BAHAR) / Fourth Semester								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	210	İngilizce Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri	-	3	0	0	3	6
EDEN	202	İkinci Dil Öğrenimi	-	3	0	0	3	7
EDEN	204	Modern İngilizce'nin Yapısı	-	3	0	0	3	6
TKL	202	Türk Dili II	-	2	0	0	2	2
CET	110	Temel Bilgisayar Uygulamaları	-	2	0	2	3	5
		Serbest Seçmeli	-	3	0	0	3	5
		Toplam		16	0	2	17	31

BEŞİNCİ YARIYIL (GÜZ) / Fifth Semester								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	301	İngilizce Eğitiminde Dilbilgisi	-	3	0	0	3	5
ED	103	Eğitimde Rehberlik	-	3	0	0	3	6
ED	340	Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	3	0	0	3	6
HTR	301	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	-	2	0	0	2	2
		Alan Seçmeli	-	3	0	0	3	5
		Serbest Seçmeli	-	3	0	0	3	5
		Toplam		17	0	0	17	29
ALTINCI YARIYIL (BAHAR) / Sixth Semester								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	304	İngilizce Eğitiminde Dinleme ve Konuşma	-	3	0	0	3	6
ED	477	Sınıf Yönetimi	-	3	0	0	3	5
HTR	302	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	-	2	0	0	2	2
ED	440	Ölçme ve Değerlendirme	-	3	0	0	3	5
EDEN	305	İngilizce Eğitiminde Okuma ve Yazma	-	3	0	0	3	8
		Alan Seçmeli	-	3	0	0	3	5
		Toplam		17	0	0	17	31
YEDİNCİ YARIYIL (GÜZ) / Seventh Semester								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	411	İngilizce Eğitiminde Materyal Değerlendirmesi, Adaptasyonu ve Geliştirilmesi	-	3	0	0	3	6
EDEN	407	İngilizce Eğitiminde Edebi Metinlerin Kullanımı	-	3	0	0	3	5
EDEN	409	Okul Deneyimi	Danışman görüşü	1	4	0	3	7
EDEN	402	İngilizce Eğitiminde Test Adaptasyonu		3	0	0	3	4
EDEN	405	Erken Yaştaki Öğrencilere İngilizce Eğitimi	-	3	0	0	3	4
		Alan Seçmeli	-	3	0	0	3	5
		Toplam		16	4	0	18	31
SEKİZİNCİ YARIYIL (BAHAR) / Eighth Semester								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	306	Toplumdilbilim ve İngilizce Eğitimi	-	3	0	0	3	4
EDEN	404	Profesyonel Gelişim için Öğretmen Araştırması	Danışman görüşü	3	0	0	3	6
EDGN	200	Toplumsal Duyarlılık	-	0	4	0	2	4
EDEN	406	Öğretmenlik Uygulaması	Danışman görüşü	2	6	0	5	10
		Alan Seçmeli		3	0	0	3	5
		Toplam		11	10	0	16	29
		Genel Toplam					131	240



BÖLÜM SEÇMELİ DERSLER (GÜZ) / AREA ELECTIVES								
Kod Code		Dersler Courses	Önkoşul Prerequisite	T	U	L	Y Credit	AKTS ECTS
EDEN	211	Akademik Okuma ve Yazma	-	3	0	0	3	5
EDEN	403	Dil Transferi	-	3	0	0	3	5
EDEN	482	İngiliz Dili Eğitiminde Drama	-	3	0	0	3	5
EDEN	483	İngilizce Ders Materyali Geliştirmede Teknoloji Kullanımı	-	3	0	0	3	5
Bütün yabancı dil dersleri				3	0	0	3	5

Джерело : [Eğitim Fakültesi. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/ingilizce\\_ogretmenligi\\_programi\\_turkce\\_duzeltelen\\_2.pdf](http://www.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/ingilizce_ogretmenligi_programi_turkce_duzeltelen_2.pdf)