

**Житомирський державний університет імені Івана Франка**

*На правах рукопису*

**Гюль Алі**

**УДК 378.14(560)"18-20"**

**Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини  
у XIX – на початку XXI століття**

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

**Науковий керівник:**  
доктор педагогічних наук,  
професор  
**Антонова Олена Євгеніївна**

Житомир – 2017

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	4
<b>РОЗДІЛ 1. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b>	11
1.1. Історіографія проблеми становлення та розвитку університетської освіти Туреччини XIX – початку XXI століття та джерельна база дослідження	11
1.2. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження	23
1.3. Методологічні підходи до вивчення проблеми становлення та розвитку університетської освіти в Туреччині	41
<b>Висновки до розділу 1</b>	54
<b>РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ ТА ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ У 1789-1922 РР.</b>	58
2.1. Історичні передумови зародження вищої освіти в Туреччині	58
2.2. Вплив реформ Танзимату на структурування системи вищої освіти Туреччини XIX століття	82
2.3. Просвітницькі ідеї вчених-реформаторів епохи Танзимату	110
<b>Висновки до розділу 2</b>	118
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ТУРЕЧЧИНІ У 1922-2001 РР.</b>	123
3.1. Вплив революційних ідей Ататюрка на розбудову університетської освіти Туреччини в період 1922-1950 рр.	123
3.2. Кризові явища у розвитку університетської освіти Туреччини 1960-1980 рр.	131
3.3. Радикальна реструктуризація університетської освіти Туреччини: від 1981 року до початку XXI століття	140
3.4. Місце приватних вищих навчальних закладів в системі університетської освіти	164
3.5. Актуалізація досвіду розвитку вищої освіти Туреччини в сучасних умовах модернізації університетської освіти	172
<b>Висновки до розділу 3</b>	182
<b>ВИСНОВКИ</b>	186
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	190
<b>ДОДАТКИ</b>	227

## ПЕРЕЛІК УМОВИНИХ СКОРОЧЕНЬ

<i>AKTS (ECTS)</i>	Європейська кредитно-модульна система
<i>GRE-тест</i>	стандартизований тест, результати якого є однією з вимог для вступу на магістратуру в США та інших англомовних країнах
<i>ОДП</i>	Організація державного планування
<i>ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yetiştirme Merkezi)</i>	Центр відбору і виховання студентів
<i>ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı)</i>	загальний екзамен з основних дисциплін різної професійної спрямованості -
<i>PBO</i>	Рада Вищої Освіти
<i>CCTU</i>	Середньосхідний Технічний університет (з англ. METU, з турец. Orta Doğu Teknik Üniversitesi - ODTÜ)
<i>TÜBİTAK</i>	Рада Туреччини з науково-технічних досліджень
<i>YAYKUR</i>	Представництва заочного навчання
<i>YODEK</i>	Міжуніверситетська рада

## ВСТУП

Одним із пріоритетних завдань, які постали перед Україною після проголошення державної незалежності, є інтеграція у світове співтовариство, зокрема освітнє, приєднання до країн-учасниць Болонського процесу (2005 р.), що є незаперечним фактом міжнародного визнання вітчизняної системи вищої освіти. Зазначене передбачає необхідність здійснення модернізації та реформування вищої освіти, надання освітніх послуг з урахуванням європейських норм і стандартів, розроблених і прийнятих у декларації Болонського саміту міністрів освіти європейських держав, що проголошують прихильність університетів до європейських гуманістичних традицій, нероздільність навчання і наукових досліджень.

В умовах світової інтеграції й посилення взаємодії країн набувають актуальності питання поглиблення міжнародної співпраці, вивчення й запровадження досвіду вищих навчальних закладів і наукових установ у міжнародному освітньому просторі, переосмислення вітчизняного досвіду, пошук механізмів адаптації позитивного зарубіжного досвіду до сучасних реалій (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Закон України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Проект «Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років» (2016 р.) та інші нормативно-правові акти).

Упровадження Болонської системи в Україні зумовлює необхідність вивчення досвіду тих країн, які розпочали процес адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі значно раніше і вже досягли певних успіхів, запровадили й ефективно використовують нові форми та методи у вищій освіті. Зокрема, корисним може стати досвід Туреччини насамперед через схожість освітніх змін, які сьогодні відбуваються в наших країнах. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена також теоретичною і практичною значущістю турецького досвіду в галузі розвитку університетської освіти та науки, новітніх тенденцій у вищій школі, шляхів оновлення турецької вищої освіти.

В останній час з'явилася низка: наукових робіт вітчизняних та зарубіжних науковців, пов'язаних з проблемами історії, філософії і теорії вищої освіти в Україні і за кордоном (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Кудіна, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, Л. Пуховська, П. Саух, О. Сухомлинська, Ж. Таланова та ін.); порівняльно-педагогічних досліджень, присвячених питанням розвитку систем вищої освіти (О. Антонова, Т. Десятов, Н. Корсунська, А. Сбруєва, Н. Сейко та ін.); історичних розвідок щодо проблем розвитку Туреччини (А. Вітол, Д. Єремєєв, А. Желтяков, М. Мейєр, А. Новичев, Ю. Петросян). Особливості розвитку турецької освіти досліджували А. Газізова, Ю. Лі, С. Сапожніков, С. Усманова та ін., становлення університетської освіти Туреччини Й. Аккутай (Y. Akkutay), А. Акіїлдіз (A. Akyıldız), Й. Акюз (Y. Akyüz), А. Барблан (A. Barblan), Є. Іхсаноглу (E. İhsanoğlu), Ф. Ісфендіяроглу (F. İsfendiyoğlu), Т. Коротько та ін., проблеми якості вищої освіти Туреччини Н. Борахан (N. Borahan), К. Гуруз (K. Guruz), Р. Кайнар (R. Kaınar), Ф. Мізікаджи (F. Mizikaci), М. Озден (M. Ozden), А. Озджан (A. Özcan), С. Сомел (S. Somel) та ін.

Разом з тим, незважаючи на розширення та інтенсифікацію дослідницьких зусиль, спрямованих на вивчення особливостей розвитку вищої освіти зарубіжних країн, певні питання залишилися недостатньо вивченими. Зокрема, бракує системних досліджень, пов'язаних із вивченням функціонування системи університетської освіти Туреччини, що і зумовило вибір теми дослідження **"Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини у ХІХ – на початку ХХІ століття"**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди" (номер державної реєстрації 0110U002112). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 3 від 25.10.2013 р.) та погоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 10 від 17.12.2013 р.).

**Джерельну базу дослідження** становлять: офіційні документи та матеріали щодо розвитку університетської освіти Туреччини, зокрема законодавчі акти, нормативні документи, рекомендації в галузі вищої освіти Туреччини, документи Міністерства освіти Туреччини, програми навчальних курсів; статистичні дані про розвиток вищої освіти, мережу навчальних закладів Туреччини; документи міжнародних організацій; наукові праці турецьких філософів, соціологів, істориків, педагогів-практиків університетської освіти; довідково-енциклопедична література Туреччини; міжнародні періодичні видання з проблем вищої освіти; монографії й наукові збірники турецьких науковців з проблеми дослідження; педагогічна періодика Туреччини та інших зарубіжних країн; наукові праці (монографії, дисертації, статті) українських, російських, турецьких, канадських науковців; матеріали науково-практичних конференцій, присвячених проблемам розвитку університетської освіти.

**Територіальні межі.** До початку XIX століття Туреччина була центром великої Османської імперії і включала в себе території Європи (Балканський півострів, Крим з прилеглими районами Причорномор'я та Приазов'я), Азії (Мала Азія, Ірак, Сирія, Палестина, частина Закавказзя) та Північну Африку. Сьогодні Туреччина – держава, розташована на двох континентах – у Європі та в Азії. Європейська Туреччина становить за площею незначну частину від всієї території, але тут знаходиться найбільше місто країни – Стамбул. Азіатська Туреччина, або Анатолія, займає півострів Малу Азію, де розташовані столиця Анкара та великі міста – Ізмір, Адана та ін. Дослідження охоплює територію сучасної Туреччини та ті території, що входили до складу Османської імперії на початок XIX століття.

**Хронологічні межі** дослідження охоплюють XIX – початок XXI століття. Нижня хронологічна межа визначається роками правління султана Селіма III (1789 – 1808 рр.), який започаткував глибокі зміни в турецькому суспільстві загалом і в системі вищої освіти зокрема. Саме на початку XIX століття було проведено ряд реформ у системі вищої освіти Туреччини (так звані "реформи Селіма III"). Верхня хронологічна межа визначається початком XXI століття (2001 р. – долучення Туреччини до Болонського процесу), оскільки у цей період відбулися значущі

організаційні, змістові, процесуальні трансформації у вищій школі, що завершилися оформленням сучасної системи університетської освіти.

**Мета дослідження:** розкрити передумови, періоди й тенденції становлення та розвитку університетської освіти Туреччини XIX – на початку XXI століття.

З огляду на мету дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Охарактеризувати стан наукової розробки та понятійно-термінологічний апарат дослідження.

2. Виокремити історичні, соціально-економічні, соціокультурні та організаційно-методичні передумови становлення та розвитку університетської освіти Туреччини XIX – початку XXI століття.

3. Обґрунтувати основні періоди та тенденції становлення та розвитку університетської освіти Туреччини (XIX – на початку XXI століття).

4. Окреслити перспективи використання досвіду Туреччини на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні.

**Об'єкт дослідження** – вища освіта Туреччини.

**Предмет дослідження** – основні передумови, періоди й тенденції становлення та розвитку університетської освіти в Туреччині у XIX – на початку XXI століття.

У процесі дослідження застосовувалися такі **методи**:

– *загальнонаукові* – аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, систематизація, класифікація, порівняння стали основними способами вивчення різноманітних історико-педагогічних джерел, за допомогою яких було визначено періоди розвитку й реформування університетської освіти Туреччини, виявлено та висвітлено основні тенденції її розвитку; охарактеризовано систему університетської освіти Туреччини; проаналізовано автентичні джерела, матеріали теоретичних досліджень, офіційні документи Туреччини з досліджуваної проблеми; визначено перспективні напрями використання досвіду університетської освіти в Туреччині та в Україні;

– *історико-педагогічні* – аналітичний метод дозволив здійснити аналіз історичної, педагогічної літератури і документальних джерел з використанням систематизації, зіставлення та узагальнення; історико-ретроспективний дав

можливість виявити причинно-наслідкові зв'язки у розвитку історичних подій, простежити історію університетської освіти Туреччини у XIX – XX століттях, виокремити характерні особливості та тенденції цього процесу; історико-структурний метод забезпечив розробку структури дослідження, аналіз історичних, соціально-економічних, соціокультурних та організаційно-методичних передумов розвитку університетської освіти Туреччини; історико-хронологічний метод сприяв виокремленню основних періодів в історії турецької університетської освіти.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що в дисертації *вперше* на основі цілісного наукового аналізу здійснено історико-педагогічне дослідження становлення та розвитку університетської освіти Туреччини з початку XIX до початку XXI століття; визначено основні періоди її розвитку в окреслених хронологічних межах; виокремлено історичні, соціально-економічні, соціокультурні та організаційно-методичні передумови становлення та розвитку університетської освіти Туреччини; окреслено провідні тенденції цього процесу на кожному з етапів; досліджено вплив політичних, соціокультурних і організаційно-економічних механізмів на процеси модернізації університетської освіти Туреччини;

*удосконалено* джерелознавче поле проблематики шляхом його розширення за рахунок іноземних публікацій та введення у науковий обіг фактичних матеріалів, що дало змогу поглибити й конкретизувати провідні тенденції розвитку вищої освіти Туреччини у досліджуваній період;

*подальшого розвитку* набули знання про історію становлення та розвитку, зміст, форми та методи навчання в університетах Туреччини.

У науковий обіг уведено невідомі широкому загалу українських дослідників матеріали про розвиток університетської освіти Туреччини XIX – на початку XXI століття, зокрема матеріали архіву Стамбульського університету (Istanbul, Basbakanlik Osmanli Arsivleri (BOA)).

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що запропоновані автором матеріали можуть бути використані в діяльності органів



державної влади з метою запозичення досвіду Туреччини у реформуванні вищої освіти України, у процесі підготовки майбутніх фахівців в університетах, при написанні кваліфікаційних робіт, при розробці навчальних посібників і підручників. Виявлені автором історико-педагогічні джерела можуть бути використані під час викладання навчальних предметів "Історія педагогіки" та "Порівняльна педагогіка" у процесі підготовки майбутніх учителів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження було викладено на наукових, науково-практичних конференціях, зокрема,

*міжнародних:* "Молодь за діалог та толерантність в подоланні соціальних конфліктів" (Одеса, 2011), "Дні інформаційного суспільства – 2013" (Київ, 2013), "Соціальні комунікації в інтеркультурному просторі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів" (Київ, 2014), "Дні науки філософського факультету-2015" (Київ, 2015), конференція до Міжнародного дня толерантності (Київ, 2015), "Актуальні проблеми розвитку світової науки" (Київ, 2015); "Глобалізаційні виклики і багатостороння дипломатія" (Київ, 2015), "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" (Київ, 2015), "Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища навчального закладу" (Житомир, 2016), "Міжнародна наукова школа "Парадигма" (Варна, Болгарія, 2016), "Українсько-турецьке співробітництво заради прогресу: освіта, наука, культура" (Київ, 2016);

*всеукраїнських:* "Глобальні виклики на Євразійському просторі: перспективи України" (Київ, 2015), "Роль правоохоронних органів у формуванні правової держави в умовах євроінтеграції України" (Київ, 2015), "Реформи законодавства України в умовах євроінтеграції" (Київ, 2014); "Сучасне довкілля: реалії та перспективи" (Київ, 2016).

Матеріали дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2014 – 2017).

**Публікації.** Матеріали дослідження викладено у 10 одноосібних наукових публікаціях, серед яких: 4 статті у провідних наукових фахових виданнях України,

4 статті у закордонних наукових періодичних виданнях, 2 статті у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 326 сторінок, основний текст 189 сторінок, список використаних джерел включає 438 найменувань, із них 86 – англійською, 141 – турецькою та 6 французькою мовою. Основний текст дисертації містить 11 таблиць, 2 рисунки та 15 додатків на 99 сторінках.

## Розділ 1

### СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі висвітлено стан наукової розробки проблеми та джерельна база дослідження, проаналізовано його базові поняття, визначено соціально-економічні передумови організації та розвитку вищої освіти Туреччини, обґрунтовано періоди розвитку університетської освіти в досліджуваній період. На основі порівняльного аналізу, запропонованих у науковій літературі визначень вищої освіти та детального розгляду застосування системного аналізу в історико-педагогічних дослідженнях викладено базові поняття дослідження.

#### **1.1 Історіографія проблеми становлення та розвитку університетської освіти Туреччини XIX – початку XXI століття та джерельна база дослідження**

Проблема становлення та розвитку вищої освіти Туреччини є складовою генези світової педагогічної думки XIX – на початку XXI століття. Дослідження цієї теми вже багато років привертає до себе увагу вітчизняних й зарубіжних науковців. За цей проміжок часу накопичено певну кількість праць узагальнюючого характеру, в яких розглядаються окремі аспекти досліджуваної проблеми.

У побудові джерельної бази дослідження ми керувалися системним підходом. Систему джерельної та літературної бази історико-педагогічного дослідження слід розуміти як цілісне явище, а сукупність елементів системи у своїй взаємодії створюють нові властивості цілого. Саме цим тлумачення «системи джерельної та літературної бази» відрізняється від поняття «сукупність джерел». Зазначимо, що в історико-педагогічних дослідженнях системний підхід передбачає розкриття цілісності педагогічного процесу шляхом використання всього спектру різних груп джерел [51, с.68-69].

Вважаємо за доцільне у межах нашого дослідження провідним визначити джерелознавчий підхід. Відомою для вітчизняного історичного джерелознавства є класифікаційна модель, згідно з якою джерела класифікують таким чином:

документальні (законодавчі, актові, діловодні, статистичні, дипломатичні, судово-слідчі, програмні та інші документи органів влади й управління, політичних партій, громадських об'єднань); оповідні (літописи, твори політичної, наукової, навчальної, художньої літератури, публіцистика), масові (періодика, газети, журнали, листівки) джерела, джерела особового походження (спогади, мемуари, щоденники, листи, автобіографії тощо), матеріали конкретно-соціологічних досліджень [35].

Зрозуміло, що такий розподіл є умовним. Інколи окремі джерела неможливо чітко віднести до однієї групи. Виходячи з наведеного, зазначимо, що в межах тематики нашого дослідження переважно використовувалися за класифікаційними історико-педагогічними ознаками джерела документальні і масові. Щодо документальних джерел, то в дослідженні ми послуговувалися документами з фондів архівів Туреччини. Основними джерелами дослідження стали матеріали архіву Туреччини (архіву Стамбульського університету (Istanbul, Basbakanlik Osmanli Arsivleri (BOA) [1].

У зв'язку з цим праці, що складають джерельну базу досліджуваної проблеми, умовно можна об'єднати в декілька груп. Перша група представлена науковими працями узагальнюючого характеру з історії Османської імперії. До неї належать монографії, дисертації, автореферати дисертацій та наукові статті. Ці роботи мають високий інформативний потенціал і дозволяють в цілому виявити рівень дослідження проблеми, оцінити стан теоретико-методологічної, організаційної та джерельної основ досліджень з історії Османської імперії. До їх числа відносяться дослідження А. Алімова, Д. Єремєєва, М. Мейєра, А. Новічева, Ю. Петросяна, І. Фадєєвої та інших істориків [10; 82; 115; 127; 141; 188].

До другої групи належать роботи проблемного характеру – окремі монографії, статті, – присвячені освітнім реформам в Османській імперії. Історіографічні джерела цієї групи дають можливість з'ясувати відмінності в позиціях вчених, систему їх поглядів і на цій основі простежити динаміку історіографічного процесу. Ця група представлена монографіями та статтями А. Алімова,

М. Боджоляна, Н. Дуліна, А. Желтякова, Н. Кіреєва, А. Міллера, Ю. Петросяна, Ф. Шабанова тощо [24; 71; 77; 78; 79; 127; 182].

Третя група включає дослідження, присвячені історії освіти провінцій Османської імперії. Це роботи Й. Акюза, Х. Агюндюза, І. Балтаджиоглу, Де Сальве, Т. Десятова, Р. Енверова, Д. Жантієва, Є. Зеленева, Ф. Копрюлю, С. Сапожнікова. В їх монографіях і статтях вперше був розглянутий процес освітніх реформ в провінціях Османської імперії, які стали згодом самостійними державами [57; 67; 85; 90; 160; 208; 217; 245; 267; 323; 364].

Четверту групу складають матеріали наукових конференцій, «круглих столів», семінарів, звіти про їх роботу [69; 231], що відображають дискусії з проблем становлення та розвитку системи освіти в Османській імперії (Міжнародна науково-практична конференція «Перспективи розвитку організації Чорноморського економічного співробітництва (ОЧЕС)» (м.Київ, 2006); Міжнародна науково-практична конференція «Україна – Туреччина: двосторонні економічні відносини та взаємодія в процесі інтеграції до європейських структур» (Київ-Анкара, 2006); Міжнародна науково-практична конференція «Університети і суспільство. Співробітництво і розвиток університетів у ХХІ столітті» (м. Астана, Казахстан, 2009); Всесвітня конференція «Громадянський процес в міжкультурному діалозі: євразійський контекст» (м. Москва, 2012); 8 Міжнародний симпозіум «Україна – Туреччина. Проблеми інтеграції науково-освітнього інтелектуального потенціалу» (м. Тернопіль, 2013), Міжнародний семінар «Еразмус+ експертів з реформування вищої освіти «Вища освіта та професійна освіта і підготовка в країнах, сусідніх з ЄС» (м.Стамбул, 2015), III Міжнародний молодіжний форум «Глобалізаційні виклики і багатостороння дипломатія» (м.Київ, 2015); X Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м.Київ, 2015); XV Міжнародна науково-практична конференція «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо- виховного середовища навчального закладу» (м.Житомир, 2016); Міжнародна наукова конференція «Українсько-турецьке співробітництво заради прогресу: освіта, наука, культура»

(м.Київ, 2016); V Національний конвент міжнародної асоціації студентів політичної науки (Україна) «Глобальні виклики на Євразійському просторі: перспективи України» (м.Київ, 2015) тощо).

Багатоплановість дослідження вимагала звернення до історичних джерел, що допомагає сформувати наукове уявлення про досліджувану проблему і оцінити висновки дослідників з комплексу питань історії Османської імперії.

Аналіз дослідницьких матеріалів уможлиблює висновок про те, що історію наукової розробки досліджуваної проблеми можна поділити на два хронологічні періоди. Перший охоплює початок XIX століття (1839 р.) – кінець XIX ст., а другий – XX – початок XXI століття.

За нашими переконаннями, причинами саме такого поділу є, по-перше, стан вирішення досліджуваної проблеми, по-друге, ідеологічна спрямованість значної частини дослідницьких матеріалів, що обумовило конкретизацію проблематики та підходи щодо її наукової інтерпретації.

Перший хронологічний період вивчення проблеми становлення та розвитку вищої освіти Туреччини розпочався у кінці XVIII на початку XIX ст., коли більшість зарубіжних та турецьких дослідників, керуючись новою ідеологією держави, розпочали відтворювати історію вищої освіти Туреччини. Верхня межа цього періоду пов'язана з демократичними процесами у Туреччині, що зробили можливим утвердження об'єктивного погляду на організацію та розвиток вищої освіти завдяки залученню та використанню нових першоджерел.

З точки зору історичної хронології в роботі аналізується історія реформ вищої освіти в Османській імперії початку XIX ст., коли в Туреччині проводилися перетворення в політико-адміністративному, економічному та культурному житті країни, спрямовані на зміцнення економічної, військової та політичної могутності імперії.

При підготовці дисертації була використана Конституція 1876 р. Османської імперії, яка представляла собою важливий політичний документ в історії країни епохи нового часу. Вона була проголошена 23 грудня 1876 і, проіснувавши два роки, перестала діяти, хоча і не була скасована офіційно [10]. Цей законодавчий акт

визначив функції держави на даному етапі житті країни, найважливіші інститути державного управління, їх склад, повноваження керівників держави і найважливіших посадових осіб.

Другу групу джерел складають постанови вищих органів влади. Це – хатти 1839 і 1856 рр., які ознаменували початок першого і другого періодів Танзимату, а також Органічний закон 1869 року, який визначив структуру всієї системи освіти Туреччини. Ці документи показують, які заходи вживалися урядом на шляху до модернізації освіти та суспільства Османської імперії (Hatt-I Humayun (HAT) nrs. 5094, 8283, 9284, 10474, 11187, 11579, 56252 Istanbul, Basbakanlik Osmanli Arsivleri (BOA)).

У наступну групу джерел входять твори державних і громадських діячів. До них належать: доповідна записка великого візира Аалі-паші від шабана 1284 (30 листопада 1867), складена під час його надзвичайної місії на острів Крит, політичний заповіт Аалі-паші і політичний заповіт Фуада-паші. Ці документи розкривають задуми реформаторів другого періоду Танзимату

Представляють інтерес актові матеріали, що дозволили оцінити міжнародне становище Османської імперії [3]. Документи політичних партій і організацій мали велике значення при дослідженні суспільно-політичних поглядів «нових османів», а також при розгляді роботи першого парламенту Османської імперії. При підготовці дисертації використовувалися записки мандрівників, що дозволили оцінити міжнародне та економічне становище османської держави в період реформ, а також побачити ефективність їх перетворень [4; 5].

Традиційними джерелами, з вивчення яких починалася наукова османістика, були хроніки й трактати. Хроніки писалися офіційними історіографами імперії – Ваканювісами. Авторами найбільш значних з них були – С. Енвер, Х. Нурі-ефенді, А.Васиф-ефенді. Їх хроніки містять опис подій від вступу на престол Селіма III до січня 1805 року. Історична праця «Історія Васифа» в двох томах була видана у 1830 році у Єгипті. Історичний твір А.Васифа має значення першоджерела для історії останньої третини XVIII-початку XIX століть [430].

А.Асим-ефенді у своїй «Історії» в двох томах розповідає про співпрацю між Туреччиною та країнами Західної Європи, яка започаткувала стрімкий політичний та економічний розвиток країни.

Особливо багата фактичним матеріалом 12-томна «Історія» А.Джевдету (Таріх-і-Джевдет), написана ним під час перебування на посаді придворного історіографа (1854-1865 рр.). Автор використав з низкою суттєвих поправок хроніки інших придворних історіографів Асим-ефенді, Шанізаде, Есад-ефенді, Кятіб Челебі, Кочібея, Васифа, а також ряд офіційних державних актів Османської імперії. Виклад подій в «Історії» А. Джевдету, як і у інших авторів хронік, дається в хронологічній послідовності – по рокам подій. Наукова цінність «Таріх-і-Джевдет» як наративного джерела, її відмінність від попередніх хронік в тому, що в ній поряд з описом фактів і подій автор по ряду найважливіших питань дає узагальнення з відповідними посиланнями на офіційні державні акти. Цей твір містить великий фактичний матеріал з суспільно-економічної та культурної історії Османської імперії XVIII-XIX століть [302].

Джерелами також є праці однодумців й помічників Селіма III в його реформаторських починаннях, написані французькою мовою для ознайомлення європейців з подіями в Османській імперії. Авторами цих праць є М.Раїф-бей, С.Мустафа та Челебі-ефенді.

Цікавою для нас є хроніка А.Хафіза Лютфі, «Історія Лютфі», яка містить різноманітні факти про соціально-економічний, політичний, освітній стан Османської імперії, описуються реформи, які проводилися у 40-х-70-х рр. XIX ст. [365, с.47-48].

Хроніки містять цінні відомості, які використовувалися дослідниками при розгляді освітньої політики реформування вищої школи Туреччини. Разом з тим, слід зазначити, що автори хронік, перебуваючи на посадах офіційних придворних історіографів, прагнули у всіх випадках виправдати політику султана та центральної влади, не допускаючи сумнівів у правильності їх розпоряджень й поведінки, що зумовлює необхідність критичного підходу до матеріалів цих авторів.



Цікавими для нас є рісале, публіцистичні твори Османської імперії, які дають можливість дослідити османську історію (на різних її етапах) немовби «зсередини», очима сучасників [348].

Тривалий час зарубіжним та вітчизняним дослідникам були недоступні турецькі архіви, тому єдиним джерелом аналізу результатів реформування освіти були хроніки. Складно було з виданням архівних джерел у Туреччині. Лише незначна частина архівних документів (за твердженням А.Міллера) [116], була опублікована у XX столітті. У той час як велика кількість найцінніших архівних матеріалів у 30-х–40-х роках XX століття була здана на макулатуру. Згодом з'ясувалося, що ці архівні документи частково потрапили до Болгарії, а частково – на стамбульський ринок у якості обгортки. Тому наукові роботи зарубіжних та більшості турецьких науковців писалися на основі опублікованих документів. Найвідомішою публікацією є книга турецького професора Р.Кайнара «Мустафа-паша і Танзимат», видана у 1954 році турецьким історичним товариством в Анкарі [311].

Для дослідження реформ вищої освіти Селіма III та Махмуда II велике значення мають розділи, які містять султанські хатти, накази й розпорядження, виписки з різних номерів офіційного урядового журналу 30-х років XIX ст. «Така-й століття» [241; 268].

Важливими джерелами для зарубіжних та вітчизняних дослідників освітніх реформ кінця XVIII століття – кінця XIX століття в Османській імперії стали матеріали періодичної преси. Матеріали турецької преси як історичне джерело мають особливе значення. Газети містять дуже важливу, іноді унікальну інформацію про минулі події, явища і процеси в самих різних сферах життя народів Османської імперії.

У самій Туреччині перші періодичні видання з'явилися в 30-ті рр. XIX ст. Це був усього лише реєстр декретів і розпоряджень султана, а також опис придворних свят. Справжні турецькі газети з'явилися в 60-ті рр. . XIX ст. у Лондоні, переважно їх видавали емігранти. Вони мали успіх у Туреччині і вплинули позитивно на деякі зміни в країні, особливо у сфері обміну думками. Турецька преса перебувала під

контролем й на утриманні Туреччини, тому такі періодичні видання, як «Така-й столігтя» (Календар подій) (1908-1922), «Йєні Сабах» (1949), «Йєні Істамбул» (1950), «Беллетен» (1943), «Таріх-і османі» (1910-1965), «Таріхтен Сеслер» (Голос історії) (1943-1945), «Таріх Окулю» (Історія школи) (2008-2017) дозволяють отримати достатнє уявлення про соціально-політичну ситуацію, в якій зароджувалася й розвивалася просвітницька діяльність турецької інтелігенції [239; 241; 242; 268].

Таким чином, дисертаційне дослідження забезпечено великим комплексом історіографічних та історичних матеріалів, які дозволяють вирішити поставлені в ньому завдання.

Великий пласт інформації сконцентровано у монографіях вітчизняних науковців, які розглядали механізми становлення системи освіти Туреччини. Зокрема передумови реформування вищої освіти розглядалися вітчизняними науковцями Т. Десятовим, А. Желтяковим, Є. Зелєнєвим, Ю. Лі, Ф. Мізікаджи, С.Сапожніковим. Основними причинами занепаду імперії науковці вважали бездіяльність султанів, перехід влади в руки придворних, поширення сепаратизму намісників провінцій, посилення ідей національної незалежності християнських народів, які входили до складу імперії.

А. Міллер серед причин, що спонукали султанів Османської імперії розпочати реформи, виділив розкладання тімарної системи, падіння боєздатності османської армії, виникнення Східного питання [116]. Ознаками занепаду імперії він вважав військові поразки, яничарські повстання, самоуправство пашів і аянов, хабарництво і розбещеність в урядовому апараті.

Продовжуючи думку А. Міллера, А. Новичев, Ю. Петросян, М. Мейєр зазначали, що криза в Османській імперії охоплювала соціально-економічне, культурне життя держави. І розвал тімарної (військово-ленної) системи прямо вплинув на скорочення чисельності та боєздатності османської армії, зростання сепаратизму великих феодалів, зростання політичної та економічної залежності від європейських держав [115; 127; 141].

Ю.Петросян підкреслював, що реформи вищої освіти стали можливі завдяки зміні традиційних уявлень державних діячів Османської імперії про відносини між Сходом і Заходом, їх знайомству протягом століть з економічним, політичним та культурним життям держав Західної Європи [138, с.152].

Якщо американські та західноєвропейські орієнталісти-історики Туреччини (М. Альберт, А. Барблан, Л. Харвей, Б. Фортна, Дж. Хауг та ін.) пояснювали внутрішньо розвиток османської держави, головним чином, різними зовнішніми впливами і запозиченнями тих чи інших рис внутрішньодержавної організації турків від підкорених або сусідніх народів, то сучасні турецькі історики (С. Айше, Й. Акюз, Б. Огель, С. Сомель, Дж. Сонмез, Х.Шимшен), навпаки, заперечують будь-яку можливість впливу корінних народів на суспільний лад і культуру Туреччини.

Відомим турецький націоналіст-історик Мехмет Фуад Кепрюлю переконливо стверджував, що всі висновки європейських авторів про те, що турки запозичували форми державного управління від візантійців і народів Південно-Східної Європи, спираються на хибні уявлення [323].

Натомість М. Кепрюлю запропонував розглядати форми соціально-економічних відносин та соціально-політичного устрою турків «генетичними», такими, які спадкоємно передавалися від однієї «турецької» держави до іншої, від гунів до османських турків. На думку вченого, турецькі завойовники Малої Азії нібито «успадкували» від своїх давніх предків якісь «специфічні» риси, властиві лише турецькій расі і виражалися в особливій організації суспільно-політичного життя країни, військово-адміністративної системи та мережі перших вищих навчальних закладів.

При вивченні реформ «нізам-й джедід» вчених цікавила роль султана Селіма III в перетвореннях системи освіти. Головною соціальною опорою нових реформ були представники нової османської бюрократії. Її появі сприяли реформи в галузі освіти та просвітництва, а також розширення контактів чиновників з країнами Західної Європи [116]. Особливо важливим є вплив ідей Великої французької революції на реформи Селіма III. А. Акїлдіз, Р. Онсой, М. Сеїтдапмоглу вважали,

що реформи Селіма III не були «імпортним продуктом», а виникли на «оттоманському ґрунті» і були викликані потребами Османської імперії [214; 362; 380].

Серед причин провалу реформ освіти Селіма III А. Міллер, А. Новичев, Ю. Петросян виділяли: 1) протиріччя між прагненням султана до централізації імперії і зростанням національно-визвольних рухів; 2) слабкість соціальної бази, на яку спирався султан; 3) опір феодално-клерикальних верств та їх вплив на населення; 4) зовнішньополітичні ускладнення, що виникли перед Османською імперією, її зростаюча залежність від європейських держав та їх втручання у внутрішні справи держави. А. Новичев додавав до цього нерішучість Селіма III і «безтурботність» Мустафи-паші Байрактара [127].

Проте в своїх дослідженнях Д. Єремєєв, М. Мейєр, І. Петросян [82; 128] вчені дійшли висновку про те, що поразка прихильників Селіма III привела їх послідовників до думки про необхідність проведення не тільки військових, але й соціальних реформ, які охопили б ширші сторони суспільно-політичного та культурного життя країни.

М. Боджолян [24], Г. Клейнман [93] відзначали, що перші реформаторські спроби Селіма III створили умови для успіху освітніх реформ Махмуда II (1808-1839 рр.), таких як централізація влади та освіти, його боротьба з непокірними правителями провінцій, військова, адміністративна й освітня реформи.

І. Фадєєва переконана, що внутрішня політика султана поклали початок розвитку ідеології османізму, яка оформилася в середині XIX століття [178].

Варто відзначити, що більшість досліджень, присвячених освіті Туреччини, стосуються сучасного періоду. Так, теоретичним основам розвитку системи освіти в Туреччині присвячено наукові статті А. Газізової [39], С. Сапожнікова [160].

Особлива увага приділяється дослідженню реформування вищої освіти Туреччини (Х. Коджера [321], Х. Коркута [324], Ф. Мізікаджи [340]). Дослідження свідчать, що в турецькій системі освіти відбуваються суттєві зміни, пов'язані зі зміною економічного, соціально-культурного життя, необхідністю приведення освіти у відповідність із мінливими вимогами суспільства, Болонським процесом.

Цікавою для нас є періодизація процесу становлення системи вищої освіти Туреччини. С. Усманова у своєму дисертаційному дослідженні „Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина” [186] виділяє декілька етапів становлення та розвитку системи вищої освіти в Туреччині, зокрема перший – (1863–1922 рр.), що знаменується відкриттям 1863 року першого Стамбульського університету, який отримав назву „Darulfunun” (Будинок наук), перейменований 1900 року в „Darulfunun-i Osmani” (Османський будинок наук), що готував фахівців із медицини, права, літератури, природничих наук і теології. Другий етап пов'язаний з проголошенням Турецької Республіки 1922 року. 1924 року скасовано Міністерство у справах релігій і вакуфів (духовне звання), і духовенство було позбавлене прямого впливу на просвітництво. Третій етап становлення та розвитку вищої освіти в Республіці Туреччина (80-і рр. XX століття і до сьогодні) розпочався з реформи вищої освіти, спрямованої на його уніфікацію відповідно до Закону 1981 року № 2547 „Про об'єднання навчальних закладів”. Відповідно до цього Закону вища освіта в Туреччині реорганізується та набуває централізованої структури управління.

У дослідженні «Система професійно-технічної освіти Туреччини» Т. Десятов аналізує сучасну структуру професійно-технічної освіти Туреччини, яка включає в себе дев'ять різних типів і рівнів навчальних закладів [66].

С. Сапожников, досліджуючи систему вищої освіти Туреччини, у своїх працях «Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах Чорноморського регіону» та «Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення» зазначає, що система управління вищою освітою Туреччини є централізованою. Управління освітою здійснюється Міністерством національної освіти, до складу якого входять центральне представництво, провінційне, зарубіжне представництво. До головних обов'язків Міністерства національної освіти належать планування, моніторинг, контроль усіх освітніх послуг в закладах різних видів; відкриття закладів формальної та неформальної освіти; організація навчання громадян країни за кордоном; розробка і утвердження навчальних

програм; координація роботи офіційних, приватних та громадських організацій; удосконалення матеріально-технічної бази освітніх закладів [159].

У своїй науковій статті «До питання про підвищення ефективності інституційного управління в Туреччині» А. Газізова зазначила, що у 1990-ті роки серед 46 націй Туреччина з конкурентоспроможності освіти займала 38-ме місце [39]. На сьогоднішній день Турція, реалізуючи принципи Болонського процесу, на національному рівні націлена на створення незалежної системи та механізмів забезпечення якості та пов'язаних з ними процедур акредитації та зовнішньої звітності.

Л. Озкає, Р. Султана, К. Салімова, вивчаючи становлення світської системи освіти, виділяють основні риси державної системи освіти Туреччини, зокрема обов'язковість, демократичність, безкоштовність, абсолютна відокремлення від релігії. На думку науковців, Туреччина – єдина країна серед мусульманських країн, в якій успішно розвивається світська школа [359; 388].

Серед праць, що стосуються загальних тенденцій розвитку освіти наприкінці ХХ-початку ХХІ століття, на особливу увагу заслуговує монографія відомого українського науковця В. Огнев'юка «Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку» [130], в якій автор пропонує нову модель освіти, яка формується внаслідок трансформації суспільства та глобалізації. У монографії В. Огнев'юк розглядає роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства, проблеми посилення взаємодії системи освіти із соціальною та економічною сферами. І хоча автор фокусує увагу на системі освіти України, піднімаються загальносвітові проблеми освіти як основного чинника сталого розвитку суспільства. Аналізуючи загальні тенденції сучасної освіти, звертається увага на те, що найближчим часом “у багатьох країнах увага буде прикута до вирішення таких проблем:

- забезпечення рівного доступу до освіти;
- застосування заходів “позитивної дискримінації”, коли з метою скорочення нерівності щодо набуття освіти, яка існує з певних причин, слід надавати тривалу цільову підтримку певним територіям.

Слід зазначити, що високий рівень загального економічного розвитку, високорозвинені ринкові відносини створили сприятливі умови для наповнення бюджету держави, що позитивно позначилося на необхідності вирішення освітніх проблем на державному рівні.

Аналізуючи погляди низки науковців, етапом розвитку називаємо частину історичного шляху, який пройшла система освіти країни. У цьому контексті цікавою для нас є періодизація процесу становлення системи вищої освіти Туреччини, запропонована С. Усмановою [186], в якій виділяється кілька етапів становлення та розвитку системи вищої освіти в Туреччині, зокрема перший – (1863–1922 рр.), що знаменується відкриттям 1863 року першого Стамбульського університету, який отримав назву „Darulfunun” (Будинок наук), перейменований 1900 року в „Darulfunun-i Osmani” (Османський будинок наук), що готував фахівців із медицини, права, літератури, природничих наук і теології. Другий етап пов'язаний з проголошенням Турецької Республіки 1922 року. 1924 року скасовано Міністерство у справах релігій і вакуфів (духовне звання), і духовенство було позбавлене прямого впливу на просвітництво. Третій етап становлення та розвитку вищої освіти в Республіці Туреччина (80-і рр. XX століття і до сьогодні) розпочався з реформи вищої освіти, спрямованої на його уніфікацію відповідно до Закону 1981 року № 2547 „Про об'єднання навчальних закладів”. Відповідно до цього Закону вища освіта в Туреччині реорганізується та набуває централізованої структури управління.

На нашу думку, дослідження особливостей розвитку та становлення системи вищої освіти Туреччини на кожному із зазначених етапів дозволить більш об'єктивно розглянути особливості реформ, які відбувалися в країні від моменту зародження перших університетів і до сьогодення.

## **1.2. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження**

Аналіз проблеми становлення та розвитку турецької вищої освіти у XIX-XX століттях передбачає з'ясування сутності базових понять дослідження. Здійснення наукового пошуку потребує визначення термінів і зазначених ними понять,

категорій, на основі яких будуватимемо поняттєво-термінологічний апарат нашого історико-педагогічного дослідження. У педагогічній науці багато понять, категорій перетинаються і є взаємозамінними. Тому вважаємо за доцільне здійснити аналіз базових термінів, понять, категорій, розуміння яких допоможе об'єктивно висвітлити феномени досліджуваної проблеми.

До базових понять нашого дослідження ми відносимо: "вища освіта", "університетська освіта", "система університетської освіти", "реформування системи університетської освіти", "модернізація", "вестернізація".

Розкриваючи сутність нашого дослідження, вважаємо за доцільне наголосити на важливому феномені реформування вищої освіти.

Вища освіта є однією з найважливіших сфер людської діяльності, якість якої визначається не тільки кінцевим результатом, але й освітнім процесом в цілому. В той час, як суто процес навчання спрямований на формування знань, вмінь та навичок, сучасна система вищої освіти повинна не тільки забезпечувати знаннями майбутніх фахівців, але й формувати потребу у неперервному самостійному оволодінні вміннями та навичками самоосвіти та самостійний творчий підхід до набуття знань протягом всього активного життя.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року "вища освіта здобувається у **вищому навчальному закладі** в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації".

Вищий начальний заклад – освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність.



Сукупність вищих закладів освіти, які забезпечують фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення кваліфікації складають *систему вищої освіти*.

При вивченні культурно-історичного середовища Туреччини, яка формувала переконання, погляди, ідеї, звички, свідомість видатних науковців-реформаторів не можливо не звернути увагу на історію турецьких університетів (їх правового статусу, навчально-методичного простору, атмосфери наукової творчості, культури міжособистісних відносин). Систему вищої освіти Турецької Республіки утворюють університети та інститути. Стаття 130 Конституції і стаття 3 закону “Про вищу освіту” чітко визначає університети й інститути, що мають науковий ступінь і належать до категорії вищих навчальних закладів з визнаними правами і функціями [404].

**Університет** — багатопрофільний вищий навчальний заклад, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність.

XIX століття відкрило не тільки епоху турецьких університетів, але й стало початком становлення турецької системи освіти, створення і поширення університетів, які закладали теоретичний і практичний фундамент турецької академічної науки, а згодом і народної освіти. Історія турецьких університетів тісно пов'язана з культурним життям та історією Туреччини взагалі. Прямо чи опосередковано університети брали участь в найбільш важливих явища

суспільного і державного життя Туреччини, діючи як "осередки науки" та як освітні та культурні центри [417].

В той же час зміни, які відбувалися в житті турецького суспільства й держави, безпосередньо відображалися на університетах: на ставленні до них уряду та змінах в університетських статутах. Таким чином, складаючи органічну частину турецької історії, університети самі змінювали культурно-історичне середовище, і одночасно піддавалися сильному впливу реалій турецького життя.

Тому система університетської освіти Туреччини безпосередньо пов'язана з поступовим розвитком суспільної формації, з рівнем розвитку її культури в той чи інший період існування.

**Система університетської освіти** – сукупність університетів, які забезпечують фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Сьогодні в Турції функціонує близько 120 університетів, з них біля 90 державних, інші приватні.

Найбільшими університетськими центрами країни вважаються Анкара і Стамбул [98, с.45].

Академічно кожен університет складається з факультетів, інститутів, вищих шкіл і дослідницьких центрів.

Крім університетів у Туреччині є й інші вищі навчальні заклади. Так, на кінець ХХ століття в Анкарі функціонувала Вища школа економічних і комерційних наук; чотири вищих педагогічних інститутів (готують викладачів для професійно-ремісничих шкіл); Вищий педагогічний інститут (готує викладачів для комерційних ліцеїв); Вище приватне стоматологічне училище; консерваторія (має відділення оперного співу, балету, артистичної майстерності).

У Стамбулі діє Академія економіки й торгівлі; Вища технічна школа (готує інженерів-механіків, електриків, геодезистів); Вища приватна школа економіки й торгівлі; Вищий інститут ісламу; консерваторія (має відділення фортепіано, віолончелі, гармонії й концертно-виконавської діяльності); Академія мистецтв.

В Ізмірі працює Вища приватна школа архітекторів й інженерів-будівельників та консерваторія; в Ескишехирі - Академія економіки й торгівлі; в Зонгулдаці – Вища гірничо-шахтарська школа; у Бурсі – Вищий педагогічний інститут; у Балікесирі – Вищий педагогічний інститут [110].

На різних етапах розвитку Туреччини виникають суперечності між соціальним замовленням, можливостями традиційної системи освіти та індивідуальними потребами й можливостями особистості. Один із шляхів подолання цих суперечностей – оптимізація організації і підвищення ефективності функціонування системи вищої освіти; її переорієнтація на демократичне управління; надання майбутнім фахівцям більшої свободи у виборі форм, умов та методів навчання, таким чином перехід від управління до самоуправління [135].

Для Туреччини є характерними тенденції, які впливають на формування світового освітнього простору, що об'єднує національні освітні системи різного типу та рівня відмінні за своїми філософськими та культурними традиціями. Орієнтація Туреччини на перехід від елітної до високоякісної освіти для широких верств населення, прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність якісного знання для всіх категорій населення та рівні шанси для отримання вищої освіти незалежно від національної та расової приналежності, надання автономності та незалежності навчальним закладам. Поглиблення міждержавного співробітництва, що сприяє розвитку міжнародних процесів в галузі освіти на світовому рівні та зростання ринку освітніх послуг. Ця тенденція спрямована на надання можливості отримання якісної освіти всім бажаючим у будь-якому вищому навчальному закладі Туреччини. Ці тенденції зумовлюють процеси, що впливають на розвиток традиційної моделі вищої освіти. Серед таких процесів необхідно виділити процеси глобалізації, інтеграції та впровадження новітніх інформаційних технологій.

В новому аспекті освітньої політики Туреччини, з її орієнтацією на європейські зміни, що пов'язані із розвивальним процесом економічної, соціальної та культурної інтеграції, знаходить вираження характерна для сучасного етапу розвитку вищої освіти тенденція інтеграції, спільного вирішення глобальних

проблем вищої освіти, що виходять за національні і державні межі. Інтеграція відбувається переважно у масштабах геополітичних регіонів, що поєднують країни з подібними умовами історичного розвитку і соціально-економічною структурою, внаслідок чого утворюються регіони за ознакою взаємного зближення та взаємодії освітніх систем [112, с.19].

Розглянемо трактування поняття «реформа» у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Л. Березівської, А. Сбруєвої, та ін.).

Сучасний вітчизняний компаративіст А. Сбруєва розглядає «реформу освіти» як наслідковий процес соціальних зрушень – політичних, адміністративних, економічних, що призводить до трансформацій у системі (початкової, середньої, вищої) освіти [161]. Детальне трактування «реформи університетської освіти» здійснюється у двох контекстах: політичному і освітньому. У першому контексті розглядається вплив держави на впровадження структурних змін на всіх освітніх рівнях, у тому числі 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, переорієнтації вищих навчальних закладів [114; 174; 205].

Поняття «реформа» у турецькій літературі трактується як перетворення; процес реорганізації, реструктуризації, перебудови, які здійснюються відповідно до законодавчих документів, не порушуючи основи існуючої структури [413, с.229].

Реформа освіти є результатом проведення змін у системі освіти і здійснюється під впливом соціально-економічних та політичних подій у будь-якій країні.

Значення терміну «реформа університетської освіти», згідно з науковою теорією турецького вченого А. Сомеля, деякою мірою ототожнюється із сутністю поняття «зміна». Такі зміни у внутрішній структурі свого існування розглядаються як процес і результат цього процесу. Проте встановити відношення термінів «реформа» і «зміна» не завжди вдається, оскільки зміни можна досліджувати як індивідуально, так і на рівні соціуму (мікро- і макро- групи) [382].

Результати аналізу змісту цього поняття залежать від контексту, площини дослідження: освітньої, соціальної, культурної, політичної, релігійної та ін. Причому функції змін варіюються залежно від лінії аналізу і точок зору індивіду.

Проведення реформ університетської освіти відбувається у світлі 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) [168; 382, с.128].

Турецькі вчені, Л. Озкале, Н. Бораган вважають, що поняття «реформа університетської освіти» в освітньому контексті близьке за змістом до терміну «реформація». Реформування системи вищої освіти повинно враховувати особливості розвитку країни, її традиції та звичаї. Процес реформування означає своєрідну форму контролю з боку держави. Здійснення реформ університетської освіти передбачає впровадження певних дій, які забезпечують інновації у системі освіти: зміни навчальних програм, планів, розкладу годин в університетах [259; 359].

На думку турецьких науковців Г. Алана, З. Сарихана, Дж. Озтюрка, М. Озугурлу освітня політика Туреччини ХХ століття визначалася певними загальними принципами: право отримання освіти різними верствами населення; збалансування різниці в освіті між сільськими й міськими навчальними закладами різного типу; демократизація; гуманістичний підхід до навчально-виховного процесу; реформи навчальних програм і планів; визначення терміну обов'язкової освіти [230; 360; 368; 376]. Ці принципи склали основу реформаційних процесів у змісті вищої освіти Туреччини.

Згідно поглядів турецького дослідника З. Оніса, у турецькому суспільстві ХХ століття існували розбіжні ідеологічні переконання, тобто своєрідна напруженість між принципами сегрегації й інтеграції реформ університетської освіти у міжнаціональній площині. Сегрегація розглядається як протиріччя між бажаннями здійснити реформи і можливостями їх реалізувати в державі, а інтеграція

покликана поєднати зусилля і можливості для спільного реформування системи вищої освіти [355, с.67-68].

На думку турецьких вчених С. Октіка, Г.Макдіста у перші роки реформування системи університетської освіти XX століття турецьке населення стикнулося із низкою проблем: економічним занепадом, низьким матеріальним становищем, невідповідними новій ідеології навчальними планами і програмами, малою кількістю навчальних підручників на території країни. Тому питання підвищення якості університетської освіти та рівня життя в країні вирішувалося під впливом політичних переконань панівної політичної партії Туреччини [331; 353].

Спираючись на запропоновані визначення, ми зробили попередній висновок, що реформа – це певна перебудова, здійснена в межах існуючої освітньої системи внаслідок оновлення освітньо-нормативної документації.

Відштовхуючись від поданих визначень та використовуючи результати проведеного аналізу, робимо висновок, що **реформування вищої освіти** розглядається як процес запровадження змін, який характеризується вдосконаленням системи знань, практичних умінь та навичок у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу та здійснюється на певних рівнях: державному (комплекс дій спрямований на трансформацію системи вищої освіти); індивідуальному (комплекс дій для самостійного і творчого розвитку індивіда).

Важливе значення у нашому дослідженні набуває аналіз поняття модернізації вищої освіти. Так, Н. Борахан дає визначення **модернізації** як процесу, який фокусується на внутрішньому оновленні системи культурних цінностей у суспільстві. Н. Борахан роз'яснює, що сутність модернізації криється у розвитку будь-якої сфери життя індивіда в контексті адаптації соціуму до новітніх наукових розробок [260, с.19]. Як можна помітити, це поняття застосоване до різних сфер існування людини (культурної, соціальної, технологічної), тому доречно розглядати модернізацію з різних позицій, що дозволить уточнити його зміст.

В ході модернізації відбувається перехід до сучасного суспільства, яке відрізняється від традиційного орієнтацією на інновації.

Термін «модернізація» в перекладі з англійської означає «осучаснення» і позначається наявністю ряду характеристик, притаманних сучасному суспільству. Процес модернізації суспільства та освіти уявляли як процес сходження від традиційного суспільства до сучасного. У початкових теоріях модернізації цей перехід характеризувався як революційний, що вимагав радикальних змін в моделях культурно-соціального життя.

Як зазначає А. Барблан, модернізація відбувається у трьох площинах: культурній, соціальній, економічній. У культурній – модернізація системи вищої освіти Туреччини є наслідком розвитку технічного прогресу і медіа засобів. Результатом модернізації країни у цьому напрямі вважається прийняття «Конвенції з захисту прав людини» (1948 р.), лібералізація, демократизація суспільства турецького суспільства, впровадження реформ та інновацій в системі вищої освіти, поширення грамотності серед населення країн, що розвиваються (Єгипет, Марокко, Туніс та ін.) [246]. У соціальній площині зміст модернізації уособлює низку соціальних змін Туреччини, скерованих на секуляризацію, бюрократизацію, підвищення мобільності соціальних послуг (комплекс правових, адміністративних, освітніх заходів, розрахованих на покращення умов існування індивіда). В економічній – акцент робиться на формуванні ринкових відносин між країнами-сусідами Туреччини або країнами європейського союзу, розвитку єдиного економічного простору, збалансуванні споживчого попиту і пропозицій, покращенні умов праці [277].

У свою чергу, з культурної позиції модернізація – це еволюція системи духовних цінностей, які спроможні сформувати світоглядні ідеали й принципи людини в різні епохи становлення цивілізації. Соціальна точка зору розтлумачує термін модернізація як оновлення процесу міжособистісних відносин і захисту людини в суспільстві (право на освіту, працю, відпустку та ін.). В економічній площині вона є своєрідним курсом розвитку виробничо-технічної сфери, що передбачає виведення відсталих регіонів світу на новий рівень життя. В цьому контексті під змістом модернізації системи освіти слід розуміти професіоналізацію діяльності, яка не несе радикальних змін у вищезазначених площинах, натомість

покликана удосконалювати характер уже існуючих напрямів становлення соціуму. Доцільно підкреслити, що стрижневою складовою поняття модернізація вважається технічний розвиток, в основі якого покладено наукові розробки в освітній сфері.

Модернізація вищої освіти також розтлумачується як «оновлення» змісту освіти, яке спричинене певними факторами: розвитком інформаційного суспільства, націлене на використання набутих знань для покращення життєвого рівня; підвищенням освітніх стандартів, що зумовлено ринком праці, передбачає зміни у навчальних програмах, планах і дисциплінах; потребою у трансформації системи знань до сучасних вимог становлення соціуму з метою виховання індивіда здатного реалізувати себе в майбутньому.

На думку Є. Пінчук, модернізація є синтезом неоднакових процесів розвитку в умовах історичного становлення соціуму. Вчений наголошує на тому, що модернізація передбачає впровадження інноваційних процесів в освітній і соціокультурній сферах, причому для країн пострадянського простору (Україна) модернізація була нав'язана провідними західними країнами, що загрожувало втраті рис культурної унікальності кожної країни. Модернізація пострадянського простору передбачала зміни у світогляді людей, системі загальної освіти, філософії мислення [142].

В освітньому дискурсі – це вдосконалення та оновлення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах шляхом адаптації системи освіти до вимог і потреб інтенсивного розвитку сучасного суспільства.

Вітчизняні науковці В. Андрущенко і В. Кремень вважають, що модернізація є керівним фактором в економічному, соціальному, освітньому і культурному розвитку країни. Перш за все, вона передбачає вдосконалення системи освіти, яка спроможна вивести країну на міжнародний рівень, оскільки здобуття якісної фахової освіти уможливорює конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Модернізація спрямована на оновлення змісту освіти на засадах демократизації та інформатизації суспільства (відбувається це шляхом введення освітніх стандартів, розвитку мовної освіти, комп'ютеризації в сільських школах та ін.). Модернізація



сприймається як міст між традиційними і сучасними принципами розвитку системи загальної освіти [13, с. 12–13; 100, с. 22; 101, с. 118].

Таким чином, модернізацію можна розглядати як комплекс змін різного характеру (культурного, політичного, соціального, економічного), сфокусованого на нововведення у системі освіти. В освітньому дискурсі – це вдосконалення та оновлення навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу шляхом адаптації системи освіти до вимог і потреб інтенсивного розвитку сучасного суспільства.

Досвід модернізованих країн показав, що суспільні освітні інститути можуть як відповідати сучасним західним моделям, так і відрізнятися від них.

Освіта – один з важливих моментів у вивченні процесів модернізації. Вона пронизує будь-який аспект суспільного життя. В процесі модернізації не менш важливим є заміна застарілих освітніх систем новими і продуктивними [100; 114; 118].

Наслідком впровадження інтеграційних процесів в системі вищої освіти є глобалізація, що означає всі ті процеси, шляхом яких народи світу об'єднуються у єдине світове суспільство, глобальне суспільство [7]. Вплив глобалізації на освіту зумовлений багатьма чинниками, серед яких прагнення світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей – гуманізму, толерантності, поваги до представників інших культур [16; 247, с.12].

Важливо, що ці конкретні прояви глобалізації сприяють стратегічній меті - наданню кожній особистості повноцінної освіти залежно від її здібностей та потреб, а також вимог повноцінного виконання громадянських обов'язків в умовах високотехнологічного суспільства. Таким чином, глобалізація в освітній сфері (як суто педагогічне явище) може трактуватися, передусім, як інтеграція зусиль педагогів та освітніх діячів різних країн з метою розв'язання провідних протиріч сучасної епохи, координація зусиль з метою оптимізації педагогічного процесу в навчальних закладах усіх рівнів та освітніх систем в цілому. Додаткові можливості та потреби у такій інтеграції виникають завдяки розвитку сучасних інформаційних технологій [162, с.49].

Глобалізаційні процеси відкривають надзвичайні можливості для розвитку системи вищої освіти на рівні формування єдиного світового освітнього простору.

Таким чином, світовий освітній простір стає полікультурним та соціально-орієнтованим на розвиток людини та цивілізації в цілому, відкритим для формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань та залученням людини до світових цінностей.

Серед основних моделей модернізації суспільно-культурного життя Туреччини особливо цікавою для нашого дослідження є **вестернізація**.

Вестернізація – це процес переходу від традиційного суспільства до сучасного шляхом прямого перенесення структур, технологій і способу життя західних суспільств. Особливою рисою вестернізації є ініціатива із Заходу і західні цінності, які часто нав'язувалися силоміць, прикладом є факт колонізації країн.

Найбільш поширеною реакцією на вестернізацію, був опір, а в подальшому, в процесі усвідомлення західного як кращого, реакцією ставала спроба йти західним шляхом своїм темпом, іноді в умовах ізоляції, або авторитарної влади [47; 86].

Тому найбільш яскравим прикладом опору вестернізації була якраз Оттоманська імперія. Будучи євразійською країною, через своє геополітичне розташування, Туреччина контролювала вплив Заходу на суспільно-політичне життя країни, намагаючись шляхом повільної еволюції вийти на один рівень із західними країнами.

Модернізація Туреччини відрізняється ще на перших етапах, так як здійснювалася під контролем Османської держави, де перший парламент з'явився в 1876-1888 рр., де існували закони, встановлені султаном і невідривні від ісламу.

Турецькі науковці І. Гювен [287], Е. Карал [313, с.26], Р. Онсой [363, с.94] переконані, що передумови формування турецького лібералізму з'явилися ще у першій половині XIX століття, оскільки політика періоду Танзимату сприяла формуванню в турецькому суспільстві нового уявлення про розвиток держави і освіти. Однак османське духовенство побоювалося появи нових ідеологій, розвиток і посилення яких могло б підірвати авторитет мусульманської релігії, режиму султанату і самого султана.

У 1889 р була заснована буржуазно-націоналістична партія «Єднання та прогрес», партія младотурків, яка почала боротьбу з абсолютизмом і залежністю Туреччини від Заходу. Після революції младотурків у 1908 р. процеси модернізації лише посилювалися. А з приходом до влади Кемаля Ататюрка, засновника кемалізму, виникає Турецька республіка.

Ідеологія модернізації Ататюрка включала в себе республіканізм, націоналізм, секуляризм, етатизм, і революціонізм.

Необхідно відзначити, що секуляризація залишалася найбільш драматичною частиною модернізації. З одного боку, необхідно було відокремити іслам від держави, взяти під державний контроль політику та освіту. З іншого боку, для здійснення усіх нововведень було потрібно змінити погляди населення, сформовані ісламом протягом століть.

**Турецький націоналізм** (міллієтчілік) – один з наріжних каменів офіційної ідеології Турецької Республіки, зафіксований в її основному законі. Націоналізм зайняв вкрай важливе місце в ідеологічному забезпеченні національно-визвольного руху турецького народу 1918-1923 рр. Младотурки і їх партія «Єднання і прогрес» («Іттіхад ве теракки») культивували три напрямки в ідеології: османізм, ісламізм і націоналізм (тюрклюк або тюркчюлюк).

Глобалізація зумовила підвищення інтересу в багатьох країнах до пошуку своїх культурних коренів, своєї етнокультурної індивідуальності [204].

У Туреччині, де ця проблема продовжує залишатися актуальною протягом багатьох десятиліть в силу специфіки її геополітичного положення, історичного шляху її народу та панівної ідеології, такі пошуки стали невід'ємною складовою історико-філософської та суспільної думки.

За визнанням історика Н. Балкана турецьке суспільство переживає кризу, яку можна назвати культурною проблемою самоідентифікації. Туреччина постійно звертає погляди до історії і намагається розібратися в ній [244, с.267].

Протягом останніх двох століть «спроби осмислення культурної приналежності здійснювалися то в формі реформізму, то османізму, то визвольного руху, то тюркізму, то анатолізму, то революційності, то модернізації, то

республіканізму, то демократизму, то прогресизму, то національної згоди, то вестернізації, то ісламізму, то лаїцизму ...» – зазначає турецький культуролог Бозкурт Гювен [287, с.156].

З метою загасити осередки національного сепаратизму у 1839 році султан оголосив про введення правової рівності всіх підданих і принципу єдиної нації – державної, тобто відмовився від принципу конфесійного розмежування населення.

З середини XIX століття в середовищі османської інтелігенції пробуджується інтерес вже до власне тюркської складової населення імперії. Сферою інтересів І. Шинасі, Н. Кемаля, А. Суаві та інших «нових османів» стали середньоазіатські тюрки, тюрки Османської імперії; робилися спроби очистити османський мову від іноземних запозичень, максимально «отюркізувати» її словниковий склад та граматичну будову [95]. До кінця століття в середовищі інтелігенції визрівало поняття вже власне етнічної приналежності.

Друге покоління націоналістів до початку наступного століття за визначеними пріоритетами розділилося на дві течії: перша, очолена Ю. Акчур та А. Агаогли, а друга, на чолі з Зія Гекальпом, який сповідував створення культурної єдності серед тюрків світу. З. Гекальп згодом скаже «моя країна – Туреччина, моя нація – тюркська» [373].

Державна політика зміцнення централізованої Османської імперії, стрижнем якої стали б турки, об'єднана навколо національних ідеалів. Ця політика повинна була посилити ослаблену імперію, яка на початку XX ст. втратила майже всі свої немусульманські території. Імперія, у вузьких межах, повинна була відродитися на основі тюркізму – турецького націоналізму, тюркізації мусульманських етносів, які залишилися в її складі [122].

За З. Гекальпом, націю (міллет) об'єднують не тільки етнічні ознаки, географічні умови проживання та політичні чинники, а, насамперед, освіта, мова, мистецтво, релігія, мораль тощо. З. Гекальп вважав, що необхідно зміна законів, проведення низки реформ створення загальнонаціонального характеру освіти для посилення національної держави. Крім того, вчений вважав за необхідне відділення

релігії від держави, а процес прийняття та виконання законів – від шариату. Слід було також надати всій системі освіти світський характер.

Принцип націоналізму в системі освіти, на думку Су Кілі не носив расистського характеру, не був ірредентним, тобто не направлявся проти якого-небудь етносу [390]. Навпаки, він мав об'єднуючий характер, вказував на єдність і неподільність нації і країни, направляв зусилля турків на досягнення загальнонаціональних цілей. Слід зазначити, що націоналізм не виступав за закрите суспільство, а навпаки, ґрунтувався на бажанні турок перетворити свою країну на сучасну державу, використовуючи у разі необхідності досвід інших країн.

**Кемалізм** – комплекс політичних та ідеологічних змін, розроблених або санкціонованих засновником республіки Мустафою Кемалем-пашею (Ататюрком) передбачав корінну трансформацію етнічної самоідентифікації населення, що виявилися, по-перше, в становленні самого поняття «нація Туреччини», а, по-друге, – в поширенні національної самосвідомості як по вертикалі – від інтелігенції до найширших верств народу, так і по горизонталі – на всю територію країни. На момент закінчення першої світової війни термін "тюрки" для основної частини населення Туреччини (крім дуже вузького прошарку інтелігенції) був рівнозначний поняттям «селюк». Самі піддані імперії вважали за краще називати себе «османцями» (в основному у містах) або «мусульманами» (у сільських місцевостях) [276].

Не менш важливим для нашого дослідження є поняття лаїцизму та народності. Ідеї лаїцизму виникли в часи младотурків, які вважали лаїцизм основним засобом забезпечення модернізації країни, пов'язуючи його з націоналізмом та заперечуючи османізм та ісламізм. Лаїцизм дозволив створити секулярну державу, тим самим посилити націоналізм, та найбільш ефективно і швидко забезпечити вестернізацію держави.

М.Кемаль серйозну увагу в 20-ті рр.ХХ століття приділяв принципу народності (народництва). М.Кемаль прямо заявляв: «Усі наші прагнення спрямовані на те, щоб створити в Туреччині сучасну, тобто західну культурно-освітню систему» [317].

Іншими словами, секуляризація в освіті була одним із етапів розвитку системи освіти та зробила перші кроки до перетворення теократичної Туреччини на світську державу.

Згодом реформи Ататюрка стали своєрідним теоретико-практичним анонсом неоліберальних реформ 80-х рр. XX ст. Відтепер держава оголошувалося світською і починала свій розвиток за західним зразком. Правителі Туреччини після Кемаля Ататюрка намагалися зберегти західну орієнтацію, світськість, визначаючи себе західною, не ісламською, не азійською або близькосхідною країною. Більшість реформ, проведених представниками кемалізму, були покликані знищити ісламські елементи в турецькому суспільстві та освіті. Кемалістами заперечувалося спадщина ісламського і османського періодів. З утворенням Республіки почався повномасштабний поворот в сторону цивілізації Заходу. Концепція кемалізму бере за основу шість принципів - «республіканізм», «націоналізм», «популізм», «атеїзм», «реформізм» та «етатизм» [251; 252].

Кемалістська революція відбивала прагнення всіх верств турецького суспільства, зокрема класу буржуазії, що лише зароджувалася, до національної самостійності і незалежності. У таких умовах в основу програми розвитку країни було покладено **принцип етатизму**, що передбачав реалізацію мобілізаційної моделі за провідної ролі держави в реформуванні політичної, економічної та освітньої систем. Суть турецького етатизму зводилася до формування умов для виникнення національної системи освіти. Головною метою його впровадження було всебічне об'єднання Туреччини, формування власного потенціалу розвитку, посилення внутрішніх зв'язків всередині країни [180, с.119].

Турецький етатизм доповнювався застосуванням мобілізаційних принципів і в системі університетської освіти. Реалізація правлячою елітою завдання реформування Туреччини в «короткі історичні терміни» вимагала підтримання певного рівня авторитарності [91].

Авторитаризм полягав не лише тільки у директивному впливові на певні процеси реформування системи університетської освіти, але й поширювався на

соціальні відносини – підпорядкування приватних інтересів загальнонаціональним [180, с.124].

А. Ясай, аналізуючи діяльність європейських держав по відношенню до Туреччини, стверджує, що, саме спираючись на досвід Заходу, Туреччина приступила до вестернізації. А у другій половині ХХ ст. концепція класичного лібералізму з його принципами невтручання держави в її суспільні процеси перетворюється в неолібералізм, який допускає допомогу держави в складних кризових періодах.

Соціальний лібералізм, як суспільне явище, характерний для кінця ХХ століття. Політику держави в соціальній сфері можна охарактеризувати як ретельний пошук оптимального співвідношення між свободою і порядком, як прагнення по підготовці надійної основи для забезпечення нормального функціонування інститутів західної демократії. Велику увагу було приділено молодіжній політиці. За час прямого військового правління уряду Т.Озала міністерство національної освіти було поставлено під контроль однією з військових комісій. Діяльність університетських рад була зведена нанівець. Система університетської освіти була жорстко централізована і підпорядкована державним органам, обмежена поширенням прогресивних ідей в університетах країни, активно впроваджувалася ідеологія.

Але, в той же час, реорганізація освітнього механізму, проведена за підтримки західних держав, призвела до стрімкого розвитку університетської освіти. Слід зазначити, що беззаперечно позитивною є роль армії на початку 1980-х рр., оскільки саме військове керівництво створило платформу для широкомасштабного реформування університетської освіти країни. Насправді ж військові перевороти, будучи формально антиконституційними актами, фактично відбувалися для збереження, демократії і свободи громадян Туреччини.

Отже, нами обґрунтовано базові поняття дослідження, які використовуватимуться в подальшій роботі. Університет — багатoproфільний вищий навчальний заклад, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих,

гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність. Система університетської освіти – сукупність університетів, які забезпечують фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Реформування вищої освіти виступає як процес запровадження змін, який характеризується вдосконаленням системи знань, практичних умінь та навичок у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу та здійснюється на певних рівнях: державному (комплекс дій спрямований на трансформацію системи вищої освіти); індивідуальному (комплекс дій для самостійного і творчого розвитку індивіда).

Модернізацію можна розглядати як комплекс змін різного характеру (культурного, політичного, соціального, економічного), сфокусованого на нововведення у системі освіти. В освітньому дискурсі – це вдосконалення та оновлення навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу шляхом адаптації системи освіти до вимог і потреб інтенсивного розвитку сучасного суспільства.

Основними елементами модернізації університетської освіти Туреччини визначено: вестернізацію, процес переходу від традиційного суспільства до сучасного шляхом прямого перенесення структур, технологій і способу життя західних суспільств; секуляризацію, як найдраматичніша частина модернізації, – процес відокремлення ісламу від держави, державний контроль над політикою та освітою; турецький націоналізм (міллієтчілік) – об'єднуючий процес, який вказував на єдність і неподільність нації і країни, направляв зусилля турків на досягнення загальнонаціональних цілей; кемалізм, як комплекс політичних та ідеологічних



змін, розроблених або санкціонованих засновником республіки Мустафою Кемалем-пашею (Ататюрком), що передбачав корінну трансформацію етнічної самоідентифікації населення, поширення національної самосвідомості як по вертикалі – від інтелігенції до найширших верств народу, так і по горизонталі – на всю територію країни; лаїцизм, як основний засіб забезпечення модернізації країни, який пов’язував модернізацію з націоналізмом та заперечував османізм та ісламізм, дозволяючи створити секулярну державу; етатизм, процес, що забезпечував формування умов для виникнення національної системи освіти.

У наступному підрозділі будуть визначені періоди організації та розвитку вищої освіти в Туреччині у XIX – на початку XXI століття.

### **1.3. Методологічні підходи до вивчення проблеми становлення та розвитку університетської освіти в Туреччині**

У XIX–XX століттях більшість динамічно прогресуючих держав, що безпосередньо були причетні до якісних та фундаментальних науково-технічних зрушень, почали активне формування ефективної системи вищої освіти, пов’язаної з підготовкою кадрового потенціалу для загального суспільного виробництва. Поступово до суспільної свідомості прийшло розуміння того, що цивілізована та соціально-правова держава матиме майбутнє лише тоді, коли підготує високоосвічених громадян, здатних активно й творчо розвивати національну економіку, науку та техніку.

У межах процесів європейської інтеграції, які охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включаючи й вищу освіту, Туреччина чітко визначила курс на інтеграцію в освітній та науковий простір Європи, на здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, на практичне приєднання до Болонського процесу.

Дослідники, характеризуючи сучасний стан вищої освіти у світі та Туреччині, визначаючи найбільш важливі тенденції її розвитку, сходяться на думці, що підготовка фахівця будь-якого рівня є соціальним явищем і соціально-педагогічним процесом, який має пролонгований характер і за яким можна

спостерігати протягом кількох років. А своєчасне діагностування якості його підготовки та запобігання упущенням у цьому складному процесі може застерегти вищу школу від неповноцінної підготовки випускників до професійної діяльності.

Потреби реформаційного руху в системі суспільного життя стимулюють появу певних висновків щодо важливості інноваційних процесів у підготовці та перепідготовці фахівців різного рівня. І, безперечно, провідна роль у процесі його підготовки належить вищій школі. Цей факт засвідчується в наукових дослідженнях та працях вітчизняних вчених, а також вчених зарубіжних країн (В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.), які реформування системи освіти розглядають як чинник, що цілеспрямовано й планомірно оптимізує процес підготовки спеціалістів нової доби і водночас надає йому значну допомогу у самовихованні та самовдосконаленні, що, у свою чергу, стає передумовою в досягненні мети – повної самореалізації людської сутності [63; 101; 118; 123; 171; 205].

Процес становлення та розвитку системи університетської освіти Туреччини розпочався в ХІХ столітті і поступово охопив майже всі сфери суспільного життя. Згодом прагнення захиститися від загрози військової експансії європейських держав призвело до усвідомлення неминучості модернізації на основі європейського досвіду. Запозичення європейських досягнень у галузі військової справи, культури та освіти дозволило Османській імперії досягти військової могутності та зберегти територіальну цілісність держави.

Проблема визначення й аналізу провідних науково-теоретичних підходів до проблеми нашого дослідження – становлення та розвитку університетської освіти Туреччини – лежить у площині методології педагогіки, яка, за визначенням науковців, характеризує компоненти наукового дослідження та дослідницьких засобів, необхідних для досягнення мети дослідження. С.У.Гончаренко виділяє в структурі методології педагогічного дослідження три рівні – загальнофілософський, загальнонауковий, конкретнонауковий [43]; Е.Юдін –

чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та технологічний [203, с. 28].

Вважаємо, що у контексті виділених рівнів методології дослідження в ньому має бути виділено кілька провідних науково-теоретичних підходів, які визначають і методологію (як сукупність означених наукових підходів до проблеми дослідження, які визначають загальнометодологічний рівень, та як комплекс методів дослідження, які визначають інструментальний рівень методології), і методику (як процес реалізації методів дослідження) реалізації поставлених завдань.

Серед сукупності наукових підходів нами обрано цивілізаційний підхід. Оскільки у період сучасної системної перебудови історичного знання про суспільство особливої популярності набули концепції з такими ключовими поняттями, як: локальна цивілізація, цивілізаційний підхід та і теорія локальної цивілізації.

Цивілізаційний підхід було започатковано у XVIII столітті. Яскравими прихильниками даного підходу є Б. Єрасов [80], Л.Матвєєв [69], Є.Іхсаноглу [301] та інші. Слово «цивілізація» (франц. *civilisation*, від лат. *civilis* – гідний, вихований) позначає рівень суспільного розвитку і матеріальної культури, досягнутий тією або іншою суспільно-економічною формацією, а також ступінь і характер розвитку культури певних епох і народів; сукупність виявів досягнутого ступеня суспільного розвитку [165]. Методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень повинен складати цивілізаційний підхід (А. Сбруєва) – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо.

Спочатку цим терміном позначали деякий рівень суспільного розвитку. Поява міст, писемності, державності, соціального розшарування суспільства-все це було специфічними ознаками цивілізації. В широкому понятті під цивілізацією, в основному розуміють високий рівень розвитку суспільної культури.

Цивілізація – особливий вид конкретного суспільства або їх спільноти. У відповідності зі значенням цього терміна основними ознаками цивілізації є громадянська позиція, державність, поселення міського типу. У громадській думці цивілізація протиставляється варварству, дикості [200].

Свій вплив на процес поширення цивілізаційного підходу в якості нового методологічного підґрунтя сучасних історичних досліджень здійснив геополітичний фактор, який пов'язаний з потребою переосмислення подальших векторів розвитку країни відповідно до реалій світової глобалізації, де основними суб'єктами, поряд з національними державами, виступають сьогодні також і цивілізації [43].

У ХХ столітті сталося «взаємопроникнення» термінів культура і «цивілізація». На ранній стадії цивілізації домінує поняття культури. Зокрема цивілізація порівнюється ні тільки з культурою в цілому, але й з її розвитком або спадом. Так, наприклад, для О. Шпенглера цивілізація – це наслідок і результат культури. Ф. Бродель вважає навпаки, що культура – цивілізація, яка не дійшла до свого оптимального соціального розвитку, своєї зрілості, і не забезпечила свого зростання. Теорії локальних цивілізацій ґрунтуються на тому, що існують окремі цивілізації, великі історичні спільноти, які мають певну територію і свої особливості культурного, політичного, соціально-економічного розвитку [30; 199].

Б. Єрасов виділив 9 груп інтерпретацій, відповідно до яких цивілізація представлялася у вигляді певного типу суспільства, а саме: суспільство загалом, суспільство як продукт взаємодії з природою, суспільство як продукт поділу праці, міське товариство, товариство з ліберальними цінностями, матеріальна сторона людської діяльності, якісна специфіка великомасштабного суспільства, соціокультурна спільність, сукупність загальних характеристик і досягнень людства. Вчений віддавав трактував цивілізацію як соціокультурну спільноту, що формується на основі універсальних, тобто надлокальних цінностей, які отримують відображення в світових релігіях, які складають цілісні системи соціокультурної регуляції, включаючи підсистеми моралі, права, мистецтва, філософії тощо [80].

Цивілізація була зрозуміла як «спосіб життєдіяльності суспільства (або спосіб існування), який визначається найбільш загальними факторами: географічна (або природна) середовище; система господарювання (економіка); соціальна організація; духовні цінності (релігія, ідеологія) і культура; політична система; ментальність; особливості епохи (або епох), в якій цивілізація існує» [69].

Слід зазначити, що ідея цивілізації стає предметом дослідження для османської інтелігенції після оголошення Танзимату. Гідним нашої уваги є факт, що ферман про реформи 1856 року говорить про європейські країни як про мілель-і мютемеддіне («цивілізовані нації»). Термін «меденієт» та похідні від нього слова мали арабське походження, в подібній формі вони виступали неологізмами та представляли нові поняття (з арабської слова медені та меденієт означає цивілізований та цивілізація). Османські письменники періоду Танзимату часто використовували ці слова для того, щоб підкреслити, що існує єдина цивілізація – європейська. Меденієт – це прогрес в науці та техніці, який створює переваги для західної цивілізації, також це спосіб і засіб наведення ладу в повсякденному житті людей та соціальній взаємодії, яка пов'язана з містами, торгівлею та промисловістю.

Відзначимо, що в історіографії окрему групу становлять системний, синергетичний, формаційний, модернізаційний, культурологічний, персонологічний та наративний підходи як методологічні компоненти системності однойменних історичних теорій. Їх відмінність укладено не тільки в специфіці категоріальних рядів і принципів, а й за цілеутворюючою ознакою.

**Системний підхід** до освітньої діяльності загалом та діяльності інноваційних навчальних закладів зокрема знайшов своє відображення, насамперед, у наукових розробках з філософії освіти, методології педагогіки, соціології. Т. Трушнікова, С. Усманова, Е. Юдін та інші вчені вважають його основою загальнонаукової методології педагогічного дослідження [178; 184; 203]. Системність як основоположна характеристика університетської освіти дозволяє розглянути університет як організовану *систему* зв'язків і соціальних норм, які забезпечують передачу знань, досвіду людства від покоління до покоління соціально

організованим і соціально схвалюваним способом; до університету як системного утворення належать установи, соціальні групи і спільноти (студенти, викладачі) тощо; університет знаходиться в структурі більш значущої і об'ємної *системи* – суспільства загалом, де він виконує притаманні лише йому функції і тісно пов'язаний з діяльністю інших соціальних інститутів – культури, науки, права, економіки тощо.

***Синергетичний підхід*** до розвитку університетської освіти у Туреччині репрезентований у вітчизняній та зарубіжній науці не достатньо широко, насамперед, роботами О. Вознюка, О.Дубасенюк [38].

Як відомо, синергетика вивчає процеси самоорганізації складних нелінійних систем, до яких відносяться і освітні системи. У межах синергетичного підходу проблеми становлення системи вищої освіти розглядаються як системне явище, що, поступово розвиваючись, проходить через певні точки біфуркації і набуває нового статусу. Так, виділені нами етапи розвитку університетської освіти в Туреччині фактично відокремлені один від одного точками біфуркаційного стану, які дозволили університетській освіті перейти на новий, більш високий рівень розвитку. Серед ряду основних характеристик, яким має відповідати освітній процес як синергетичне системне явище, виділяємо – система має бути доступною для кожного індивіда незалежно від його віку, місця проживання і національності, система повинна легко трансформуватися під впливом зовнішніх умов, які змінюються [93, с. 148].

Навіть в умовах традиційної побудови навчального процесу синергетичний підхід передбачає створення варіативних моделей навчання і змісту навчальних дисциплін; синергетика дає можливість переосмислити головні стандарти взаємодії суб'єктів освітнього процесу на засадах нових соціокультурних вимог і виробити інноваційні моделі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента в університетському освітньому полі.

Синергетичний підхід передбачає нелінійність розвитку системи, тому розвиток освіти – це потенція, яка може бути спонтанно реалізованою в одному з багатьох варіантів. Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо

стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [102, с. 279].

Синергетичний підхід належить до універсальної методологічної парадигми. Доцільно підкреслити, що завдяки цьому, науку синергетику і називають теорією самоорганізації, а самоорганізація як процес, що відбуваються в системі й сприяє її оптимальному функціонуванню, яка самостійно добудовується, самовідновлюється, самовимірюється розкриває сутність сучасного педагогічного процесу як ефективної системи.

Цільове призначення *формаційного підходу* і його більш сучасного різновиду – модернізаційного полягало в забезпеченні пояснення історичної реальності як постійного процесу складних трансформацій, що відбувалися всередині кожного суспільства по шляху його руху від нижчих щаблів розвитку до вищих. Вектор спрямування визначався різними способами: по формаційних стадіях (в ортодоксальному марксизмі), від варварства до традиційному суспільству і далі до цивілізації як вищого ступеня розвитку, від традиційного (аграрного) до індустріального соціуму. Якщо в формаційній версії процесуальність пов'язувалася з видозміною переважно політико-економічних основ суспільного життя, детермінуючих ставленням до власності, то в найбільш розроблений вітчизняній модернізаційній версії, викладеній І.В.Побережніковим, її зміст має наповнюватися смислами різноманітних соціальних змін [143, с.150].

У XX ст. на Заході популярність завоювали теорії модернізації. Основними категоріями в *модернізаційному підході* стали поняття «традиція» («традиційне суспільство») і «сучасність» («сучасне суспільство»).

Ми повністю згодні з С. Хантингтоном [200], який стверджував, що «на соціальному рівні модернізація посилює економічну, військову та політичну міць суспільства в цілому і змушує людей цього суспільства повірити в свою культуру і затверджуватися в культурному плані. На індивідуальному рівні модернізація породжує відчуття відчуженості і розпаду, тому що розриваються традиційні

зв'язки і соціальні відносини, що веде до кризи ідентичності, а рішення цих проблем дає релігія».

У своїй роботі ми розкриваємо і доповнюємо цю думку тим, що в умовах ХХ століття у період індустріальної модернізації місце релігії зайняла ідеологія правлячої партії, основним ретранслятором якої і була творча інтелігенція [204]. Як зазначив С. Хантінгтон, суть їх полягала в тому, що перехід від «відсталості» до «сучасності» лежить через модернізацію. Вчений називає низку головних характеристик модернізації, які виявляє в явному або прихованому вигляді у численних дослідників в цій області: модернізація – це комплексний процес, системний процес, революційний процес, глобальний процес, протяжний процес [200].

У 60-70-х рр. ХХ століття продовжувала тривати критика ідеї модернізації як з емпіричної точки зору, оскільки багато її затвердження суперечили очевидним історичним фактам, так і в теоретичному плані. Зазначалося, що спроби модернізувати суспільство найчастіше не приводить до обіцяних результатів. Це призвело до того, що в другій половині 80-х рр. остаточно складається концепція «модернізації в обхід модерніті» – модернізації, при збереженні національної культури без жорсткого нав'язування суспільству західних цінностей (Ш. Ейзенштадт) [201, с.473].

Синтезуючи загальний погляд на дефініцію «модернізація», відзначимо, що модернізація – це перехід від традиційного, статичного суспільства до сучасного та динамічного.

В рамках лінійної моделі модернізаційного підходу процес модернізації розглядався як революційний, пов'язаний з радикальними і всеосяжними трансформаціями моделей людського існування і діяльності при переході від традиційності до сучасності. Модернізації присвоювався ознака комплексності, що означало незвідність її до якогось одного виміру. Прихильники лінійної моделі визнавали, що модернізація викликає зміни практично у всіх областях людської думки і поведінки, породжуючи процеси структурно-функціональної диференціації, індустріалізації, урбанізації, комерціалізації, соціальної



мобілізації, секуляризації, національної ідентифікації, поширення засобів масової інформації, грамотності і освіти, становлення сучасних політичних інститутів, зростання політичної участі. Модернізація - глобальний процес, еволюційний, протяжний процес по швидкості здійснення «революційних» змін.

Окрему групу становлять дисциплінарні методологічні підходи: культурологічний, етнокультурний, політологічний та інші, що дозволяють досліджувати багатовимірний історичний процес або явище на заданому рівні занурення в цей об'єкт у відповідному предметному зрізі.

Офіційне визнання Туреччиною стратегічного курсу інтегрування в європейський культурно-освітній простір супроводжується й певними змінами у турецькій педагогічній теорії і практиці, зокрема, в царині історико-педагогічних досліджень, пов'язаних з проблемами національної ідентичності. Цим зумовлена важливість застосування **культурологічного підходу**, що вважається одним із основоположних у розвитку історії педагогіки [154].

Тому узагальнений аналіз становлення вищої освіти Туреччини можна розглядати як систему різних змін, дослідження яких потребує врахування низки інших наукових підходів, зокрема, етнокультурного та соціокультурного, що існують у межах культурологічного і забезпечують цілісне вивчення досліджуваного феномену.

Важливість **етнокультурного підходу** обумовлена необхідністю врахування не лише стану внутрішніх і зовнішніх етнонаціональних взаємин Туреччини, але й історичного досвіду їх формування.

Саме тому важливим завданням вітчизняної історико-педагогічної науки є дослідження проблеми формування політики Туреччини як багатонаціональної держави, що задекларувала курс на створення міжетнічного миру й порозуміння.

**Соціокультурний підхід** становлення університетської освіти Туреччини дозволяє розглядати як результат накопичення досвіду соціальної, культурної та економічної політики уряду [114]. Він має ґрунтуватися на принципі єдності логічного та історичного в історії педагогіки і бути орієнтованим на дослідження

соціуму, тобто зовнішніх культурно-історичних та соціально-політичних умов, що визначають розвиток історико-педагогічного процесу чи феномену.

З точки зору соціокультурного підходу, важливими для з'ясування етнонаціональної специфіки становлення університетської освіти та розвитку наукової думки мають бути універсальні всезагальні детермінанти: історичні факти (завоювання Османської імперії, числені політичні та військові перевороти тощо), культурно-освітні події та процеси (створення органів управління освіти, освітні реформи, поширення просвітницького руху та гендерної рівності та ін.), соціально-економічні і політичні тенденції (зростання соціальних запитів на освіту та підвищення її рівня), які зумовлювали розвиток системи вищої освіти Туреччини у XIX – XX століттях.

Натомість персоналі стичний підхід має спиратися на принцип єдності індивідуального й загального, спрямовувати акцент нашого історико-педагогічного дослідження безпосередньо на особистість та її місце у певній системі.

***Персонологічний підхід*** допомагає виявити наступні показники: вивчення життєвого досвіду конкретної особистості, у нашому випадку людини, яка очолювала в певний період Османську імперію або постать, яка представляла інтереси правителя в різних напрямках діяльності.

Специфіка нашого історико-педагогічного дослідження полягає у тому, що через історичну віддаленість подій, відсутність доступності архівних матеріалів не завжди була можливість скласти повну картину життєвого шляху особистості. Беручи до уваги це, ми використовували явище «історії окремого випадку», у нашому дослідженні конкретної освітньої події. Персонологічний підхід передбачав вивчення листів, щоденників, сповідей, спогадів, мемуарів тощо. Характерною особливістю біографічного підходу є також те, що він є продуктом поєднання здобутків різних людинознавчих дисциплін (соціології, філософії, психології, історії, мистецтва тощо) [158], тобто особливо ефективним при вивченні трансформації уявлень відомих персон епохи про виховний ідеал як цивілізаційний феномен певного часопростору.

**Наративний підхід** увійшов до історично-педагогічної методології як підхід, який дозволяє представити різноманіття історико-педагогічних інтерпретацій. У нашому дослідженні особливого значення наратив набуває при вивченні різних матеріалів – листів, спогадів, щоденників, мемуарів тощо. Ми розуміємо, що при аналізі документів такого характеру, нам необхідно враховувати суб'єктивну основу походження того чи іншого джерела.

В даний час наратив (розказана історія) визнаний іманентною властивістю людського мислення, відтак – головною формою усвідомлення культурного досвіду, організації наукових досліджень й освітніх технологій, соціальної взаємодії тощо.

Розповідна форма – і усна, і письмова – становить фундаментальну психологічну, лінгвістичну, культурологічну та філософську основу наших спроб прийти до згоди з природою й умовами існування [176].

В нашому дослідженні важливим є використання **історико-порівняльного методу** – різновиду історичного методу, в якому порівняння підпорядковане історичному дослідженню природних або суспільних явищ. На основі історично-порівняльного методу досягається пізнання різних історичних нюансів одного й того ж явища або двох різних явищ, що існують одночасно, але перебувають на різних етапах розвитку. Зв'язок порівняння та історизму дозволяє виявити зміни у розвитку явища, реконструювати тенденції розвитку. Історично-порівняльний метод досліджує об'єкти які розвиваються, тобто його іманентною характеристикою є час. Цей метод обмежується зіставленням різних етапів розвитку для виявлення їх тотожності й відмінності, для визначення сталого та інваріантного в розвитку події чи явища.

**Історико-генетичний метод** в межах нашого дослідження полягає у послідовному розкритті властивостей, функцій і змін університетської освіти в процесі її історичного руху. Цей метод дозволяє найбільшою мірою наблизитися до відтворення реальної історії об'єкта нашого дослідження. При цьому історичне явище відображається у найбільш конкретній формі. Метод дозволяє показати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності історичного буття в їх

безпосередності, а історичні події та особистості охарактеризувати в їх індивідуальності та виразності.

**Історико-хронологічний метод** полягає в тому, щоб події та явища історичного процесу у всій їх конкретності та різноманітності викладалися чітко у часовій (хронологічній) послідовності. Він дозволяє відтворити процес розвитку з його єдиними, специфічними та загальними рисами, встановити взаємозв'язки між явищами та процесами, що відбуваються в один і той же період на різних територіях.

В межах історично-хронологічного методу виділяємо наступні підходи до періодизації історії турецької університетської освіти, беручи за основу критерії політичних, соціально-економічних та культурних змін у турецькому суспільстві. Критерії означеної періодизації в максимально повній мірі відображали головний зміст аналізованого процесу в його конкретно-історичній формі.

У процесі дослідження було виділено такі критерії етапного розвитку університетської освіти: об'єктивні по відношенню до становлення перших університетів відповідно до умов розвитку турецького суспільства, які визначали його діяльність; зміни соціально-політичного устрою; роль і місце університетів в структурі держави і суспільства; зміни в кількісному і соціальному складі серед студентів та викладачів; зміни в структурно-організаційних основах університетів. Тобто в узагальненому вигляді основними критеріями періодизації становлення університетської освіти Туреччини є соціально-політичні, економічні та педагогічні засади організації даного історико-педагогічного феномену.

**1. Перший період (1789-1808 рр.) – перші реформи університетської освіти Селіма III.** Процес радикальної реструктуризації системи університетської освіти Туреччини розпочався в кінці XVIII ст. з реформ Селіма III і поступово охопив майже всі сфери суспільного життя, а прагнення захиститися від загрози військової експансії європейських країн призвело до усвідомлення незворотності модернізації держави і освіти, у тому числі на основі європейського досвіду. Необхідність реформ була викликана поглибленням на початку XIX століття кризи

Османської імперії внаслідок зростання внутрішніх суперечностей і загострення боротьби європейських держав за панування на Балканах і Близькому Сході.

**2. Другий період (1808-1839 рр.)** – *передтанзиматний період*. Після вбивства Селіма III (1808 р.) засновані його батьком та удосконалені ним військові академії формально не були закриті, але практично не діяли, оскільки частини нової армії були розпущені. Крім того, створення цих абсолютно світських навчальних закладів було вороже зустрінуте мусульманським духовенством, оскільки останні бачили в них підрив своєї монополії в системі освіти.

Починання Селіма III отримали продовження у 1827 році, коли Махмуд II заснував в Стамбулі Військово-медичне училище, а в 1829 р. – хірургічну школу. У 1839 р. обидві медичні школи були об'єднані в Султанське вище медичне училище, яке з часом стало одним з кращих спеціальних навчальних закладів Туреччини XIX ст. Медичне училище, засноване Махмудом II, було першою в Туреччині школою, яка пропонувала еквівалент вищої світської освіти.

**3. Третій період (1839-1869 рр.)** – *період Танзимату*. Цей період характеризується впровадженням державних постанов вищих органів влади. Це – хатти 1839 і 1856 рр., які ознаменували Танзимату, а також Органічний закон 1869 року, який визначив структуру всієї системи освіти Туреччини. Ці документи показують, які заходи вживалися урядом на шляху до модернізації освіти та суспільства Османської імперії.

**4. Четвертий період (1869-1922 рр.)** – *період післятанзиматних реформ університетської освіти*. Цей міжреформенний період створив політичні, соціокультурні передумови реформування університетської освіти в наступні роки.

**5. П'ятий період (1922-1950 рр.)** – *період республіканських змін в університетській освіті*. Це період ранніх республіканських реформ – націоналізації та секуляризації вищої освіти. П'ятий період пов'язаний з закриттям в 1933 р. «дарульфонун» і початком створення системи університетської освіти. З метою забезпечення світського характеру нової турецької держави у березні 1924 р. був ліквідований халіфат та висланий з країни останній представник османської династії Абдул-Меджид II, позбавлений статусу духовного глави мусульман усього

світу. 1924 року скасовано Міністерство у справах релігій і вакуфів, і духовенство було позбавлене прямого впливу на просвітництво.

**6. Шостий період (1960-1980 рр.)** – *період відродження ісламу, збільшення кількості навчальних закладів та їх подальшої модернізації*. Реформування освіти в цей період пов'язаний зі зміною соціально-політичного устрою, оскільки Туреччина пройшла складний шлях економічних, соціальних та культурних перетворень, які через рівень добробуту в суспільстві впливають на зростання освітніх потреб громадян, зумовлюють більші або менші можливості для освітньої сфери.

**7. Сьомий період (1981-2001 рр.)** – *період радикальної реструктуризації університетської освіти, викликаній євроінтеграційними процесами*. Вихідною точкою цього періоду є Закон № 2547, який набрав чинності 6-го листопада 1981 року «Про об'єднання навчальних закладів». Відповідно до цього Закону вища освіта в Туреччині реорганізується та набуває централізованої структури управління. Цей закон залишився чинним і на сьогоднішній день. А у березні 2006 року Парламент прийняв закон про заснування 15-ти нових державних університетів та одного приватного, шляхом злиття філіалів вже існуючих університетів. Загальна кількість університетів Туреччини зросла до 93 (68 державних та 25 приватних установ).

### **Висновки до розділу 1**

На основі ретроспективного аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел виявлено, що проблема становлення та розвитку університетської освіти Туреччини розглядалася дослідниками впродовж значного проміжку часу в два етапи. Перший хронологічний період вивчення проблеми становлення та розвитку університетської освіти Туреччини розпочався у кінці XVIII на початку XIX століття, коли у контексті нової ідеології держави власне розпочалася розбудова вищої освіти. Другий період пов'язаний з демократичними процесами у Туреччині початку XX століття, що уможливили утворення об'єктивного погляду на

організацію та розвиток університетської освіти завдяки залученню та використанню нових першоджерел.

Аналіз джерельної бази здійснено на основі опрацювання значного обсягу різногалузевої літератури, представленої енциклопедично-довідниковими, дидактичними та науковими джерелами, які класифіковано за такими тематичними групами: *документи загальноєвропейських та міжнародних організацій*, у яких систематизовано перспективні напрямки розвитку університетської освіти Туреччини; *порівняльно-педагогічні дослідження зарубіжних науковців*, що стосуються освітніх систем європейських та азійських країн; *порівняльно-педагогічні дослідження українських науковців*, які стосуються проблем розвитку вищої освіти Туреччини та інших європейських країн (організації та змісту вищої освіти); *праці турецьких дослідників*, у яких охарактеризовано різні аспекти модернізації університетської освіти (інтеграція, сегрегація, кемалізм, секуляризм тощо). Крім того, при підготовці дисертації була використана Конституція 1876 р. Османської імперії, постанови вищих органів влади (хатти 1839 і 1856 рр., Органічний закон 1869 року тощо), твори державних і громадських діячів (доповідна записка великого візира Аалі-паші від шабана 1284 (30 листопада 1867), політичний заповіт Фуада-паші та інші), документи політичних партій і організацій, хроніки й трактати, архівні документи, матеріали турецької преси.

Охарактеризовано методологічні засади проблеми дослідження, які ґрунтуються на таких провідних наукових підходах: *цивілізаційному*, в межах якого освітній процес розглядається відповідно до сукупності всіх форм життєдіяльності людини певної цивілізації (матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо); *системному*, що дозволив розглянути університет як організовану систему зв'язків і соціальних норм, які забезпечують передачу знань, досвіду людства від покоління до покоління соціально організованим і соціально схвалюваним способом; *синергетичному*, у межах якого становлення системи вищої освіти розглядається як системне явище, що, поступово розвиваючись, проходить через певні точки біфуркації і набуває нового статусу; *формаційному* у його сучасному різновиді – модернізаційному – який забезпечив пояснення

історичної реальності як постійного процесу складних трансформацій, що відбувалися всередині кожного суспільства на шляху його руху від нижчих щаблів розвитку до вищих; *етнокультурному*, застосування якого зумовлено необхідністю врахування не лише стану внутрішніх і зовнішніх етнонаціональних взаємин Туреччини, але й історичного досвіду їх формування; *соціокультурному*, який дозволив розглядати становлення університетської освіти Туреччини як результат накопичення досвіду соціальної, культурної та економічної політики уряду; *персонологічному*, що допоміг виявити вплив конкретної особистості на становлення та розвиток університетської освіти; *наративному*, який дозволив представити різноманіття історико-педагогічних інтерпретацій аналізованих джерел.

У результаті термінологічного аналізу україно-, російсько-, англо- та турецько мовних наукових праць, словників та глосаріїв запропоновано робочі визначення термінів, необхідних для розкриття предмета дослідження: університет, модернізація, вестернізація, глобалізація та ін. Так, під поняттям "*університет*" розуміємо багатoproфільний вищий навчальний заклад, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, здійснює фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність. *Система університетської освіти* являє собою сукупність університетів, які забезпечують фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення кваліфікації. З'ясовано, що нині в Туреччині функціонує близько 120 університетів, з них біля 90 державних, інші приватні.



Основними елементами модернізації університетської освіти Туреччини визначено: *вестернізацію*, процес переходу від традиційного суспільства до сучасного шляхом прямого перенесення структур, технологій і способу життя західних суспільств; *секуляризацію*, як процес відокремлення ісламу від держави, державний контроль над політикою та освітою; *турецький націоналізм (мілліетчілік)* як об'єднуючий процес, що вказував на єдність і неподільність нації і країни, спрямовував зусилля турків на досягнення загальнонаціональних цілей; *кемалізм*, як комплекс політичних та ідеологічних змін, розроблених або санкціонованих засновником республіки Мустафою Кемалем-пашею (Ататюрком), що передбачав корінну трансформацію етнічної самоідентифікації населення, поширення національної самосвідомості; *лайцизм*, як основний засіб забезпечення модернізації країни, що пов'язував модернізацію з націоналізмом та заперечував османізм та ісламізм, дозволяючи створити секулярну державу; *етатизм*, як процес, що забезпечував формування умов для виникнення національної системи освіти.

Застосування історико-хронологічного методу дозволило виділити основні періоди в історії турецької університетської освіти, беручи за основу критерії політичних, соціально-економічних та культурних змін у турецькому суспільстві: 1789-1808 рр. – перші реформи університетської освіти Селіма III; 1808-1839 рр. – передтанзиматний період; 1839-1869 рр. – період Танзимату; 1869-1922 рр. – післятанзиматні реформи університетської освіти; 1922-1950 рр. – республіканські зміни в університетській освіті; 1960-1980 рр. – відродження ісламу, збільшення кількості навчальних закладів та продовження їх модернізації; 1981-2017 рр. – сучасні реформи університетської освіти.

Результати дослідницького пошуку зі становлення системи вищої освіти Туреччини як науково-педагогічної проблеми відображено в одноосібних публікаціях автора [54; 59].

## **РОЗДІЛ 2**

### **СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ ТА ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ У 1789–1922 РР.**

У розділі обґрунтовано основні передумови зародження університетської освіти в Туреччині; досліджено особливості організації навчання в перших вищих навчальних закладах країни – медресе; визначено особливості впливу реформ Танзимату на структуризацію системи вищої освіти країни в XIX столітті; проаналізовано просвітницькі ідеї вчених-реформаторів епохи Танзимату.

#### **2.1. Історичні передумови зародження вищої освіти в Туреччині**

Зародження системи освіти Туреччини пов'язане з політичними та соціальними процесами у суспільстві. З метою визначення історичних передумов зародження педагогічної думки та освіти в Туреччині, вважаємо за необхідне звернутися до історії розвитку педагогічної думки та освіти турецького народу, оскільки вони пов'язані безпосередньо з його творчим потенціалом, багатовіковою працею, що дозволило створити те краще, що тепер ми називаємо історичною спадщиною нації. За такого підходу саме освітня система виявляється одним з найбільш важливих елементів процесу становлення підростаючого покоління, його виховання в дусі патріотизму, любові та відданості своїй батьківщині.

Історія Туреччини сповнена драматичних чергувань періодів блискучого розквіту, занепаду й відродження, завоювань та підкорень країн Сходу та Заходу, повстань народів, навал чужинців, що зробило величезний вплив на розвиток культури, мистецтва та педагогічної думки цієї держави. Історія власне Туреччини бере свій початок з XI століття, коли до Малої Азії почали переселятися тюркські племена. Однак задовго до цього, протягом декількох тисячоліть, територія сучасної Туреччини була одним з осередків розвитку цивілізації і місцем контактів Сходу і Заходу. Анатолія (Мала Азія), де розташована Туреччина, в давнину була колискою багатьох цивілізацій: грецької, хетської, урарту та ін. Саме тут, на березі Егейського моря виникають перші думки про важливість виховання підростаючого

покоління, які належать відомим філософам Фалесу, Анаксимандру і Анаксимену – головним мислителям іонійської школи, засновникам давньогрецької філософії. Вплив їх філософських теорій поширюється далеко за межі Давньої Греції, оскільки їх теорії розвивалися в малоазійській Іонії. Основний центр школи Фалеса, Анаксимандра та Анаксимена – Мілет – перебував на березі Анатолії. А греки, які проживали в цих місцях, зважаючи на географічне положення країни, були набагато тісніше пов'язані зі Сходом та мали більше можливостей запозичувати культурні елементи й вчення занепадаючих семітської та єгипетської цивілізацій, більш давніх, ніж еллінська. Не виключено, що зачатки ідей Фалеса, Анаксимандра та Анаксимена про важливість насіння науки у процвітанні держави, йдуть саме від східних народів. Існує навіть думка, що грецька цивілізація зародилася не в самій стародавній Греції, а в іонійських грецьких колоніях на анатолійському узбережжі. Згодом, у період Середньовіччя переслідування прогресивних ідей привело багатьох відомих філософів саме до турецької землі, сусідніх міст Нусайбін, Харран та Едесса (давні міста в Месопотамії, в наш час належать Туреччині). У цих центрах, де Схід зустрічався із Заходом, греко-римська культурна та інтелектуальна спадщина збагатилася східними впливами [9].

У 6-5 ст. до н.е. територія Туреччини була захоплена персами і залишалася під їх владою до вторгнення військ Олександра Македонського в 334 до н.е. За правління наступників великого полководця Мала Азія розкололася на кілька невеликих держав, найбільшими з яких були Пергам, Віфінія, Понт, Вірменія. У цей період починається проникнення до Азії Риму, який до середини I ст. до н.е. захопив або підпорядкував собі всі землі регіону [21]. Після розділу Великої Римської імперії на Східну і Західну, територія Туреччини увійшла до складу (а пізніше стала основою) Східної Римської, або Візантійської імперії. Велика частина Туреччини залишалася під владою Візантії аж до вторгнення тюрків-сельджуків в XI ст., яких запрошували на військову службу арабські халіфи, що воювали з візантійцями, і яким надавали для поселення прикордонні землі.

Політичні зміни, які відбувалися в період XI-XIII століть на території Сходу у вигляді занепаду одних держав (Газневідов, Караханідов, Арабського халіфату та

Візантії) та появою інших держав (Імперія Великих Сельджуків, держави сельджуків у Малій Азії та появи Османської імперії), були наслідками масштабних масових міграцій тюркських народів. Міграція стала відголосом руху тюркських племен та народів, який розпочався ще у VI столітті на території сучасної Монголії, коли тюрки захопили величезні території від Тихого океану і до Балтійського моря.

Цей історичний процес, який почався в XI столітті, продовжувався і після періоду сельджуків. В результаті багаторічних воєн турки відвоювали майже всю територію півострова, а Візантійська імперія звузилася до розмірів самого міста Константинополь, який турки взяли в 1453 році. На території Туреччини запанувала Османська імперія, одна з найбільших імперій, які коли-небудь існували в історії світу.

Її становлення, як вся специфіка цивілізаційного типу, була безпосередньо пов'язана з військово-міграційними процесами. Друга (після сельджуків) хвиля переселення тюркського етносу в Малу Азію з далеких просторів Центральної Азії була ініційована потужним тиском монголо-татарського вторгнення.

У Західній та Центральній Анатолії склалося майже 20 дрібних князівств, лише формально васально залежних від монгольських правителів, які залишилися далеко на сході, в серці Центральної Азії. В одному з князівств, або бейліків (від слова "бей" – правитель) правив перший незалежний бей на ім'я Осман (1258-1324\26). Від його імені згодом держава стала називатися Османською імперією, на якій проживали турки-османи. Імперія проіснувала як монархія (султанат) до 1922 р. безперервно і при одній і тій же османській династії (близько 700 років правління), що було досить нехарактерно для світової історії [40].

Сам Осман та його найближчі наступники Орхан (1314-1362), Мурад I (1362-1389) і Баязид I (1389-1402) були людьми надзвичайно діяльними, енергійними та поміркованими в політиці, вміли точно прораховувати місце своєї імперії в навколишньому світі, чужому в етнічному, соціальному та культурно-релігійному сенсах. Перші правителі хотіли і вміли вчитися. Тому одними з найперших навчальних закладів виникли **військові школи**, які згодом через декілька століть стали потужними закладами вищої освіти. Турки переймали візантійський досвід

управління державою, дипломатію, а також організацію сільськогосподарських робіт в Анатолії [52].

До турків-османів у Малій Азії були поширені поселення з етнічно змішаним населенням, а віротерпимість перших османів та доступність переходу в іслам місцевого населення робили перехід до складу воїнів – основної громадської сили нової держави – першопоселенців Малої Азії (греків, вірменів, курдів, слов'ян, грузин та ін.) та першоприходців (огузів, туркменів, сельджуків та ін.) явищем до XV ст. буденним. Дослідження вітчизняних і зарубіжних, зокрема турецьких вчених, дають підстави вважати, що етногенез турків в Малій Азії реалізувався як в процесі освоєння анатолійських земель, так і військового розширення османського бейліку.

Велику роль у формуванні османських державних інститутів відіграло мусульманське духовенство. Мусульманські богослови, улеми, виконували багато адміністративних функцій. Спираючись на улемів, Осман і його наступники не тільки зміцнювали свою владу, але й обґрунтовували мусульманським гаслом джихаду, «боротьби за віру», свої загарбницькі походи.

Починаючи з IX-XI століть, феодальні відносини в Туреччині були вже відносинами зрілого феодалізму, для яких була характерна наявність *домашньої освіти*, поряд з якою розвивалася інша форма освіти – *система учнівства*, спричинена бурхливим соціально-економічним розвитком країни. Саме в цей час спостерігається тенденція до поширення *масової освіти*, в результаті якої відбувся перехід від домашньої освіти до організованого шкільної освіти, яка охоплює практично всі верстви населення [48]. Подальший розвиток процесу феодалізації країни вплинув на створення соціально-богословського освітнього закладу – «медресе», який став головним елементом вищої мусульманської освіти в Туреччині.

Відтак, першими вищими навчальними закладами вважають *медресе*, які мали певну автономію, входили до комплексу разом із мечеттю, притулком та іншими доброчинними закладами. Єдиної думки, де і коли виникли перші медресе, у вчених немає. Основною причиною їх виникнення був новий метод викладання –

«тадріс», що в перекладі з арабської означає «тлумачення» (мається на увазі тлумачення Корану), внаслідок поділу між теологією і правом, у зв'язку з появою системи ортодоксальної схоластики (калам) [48].

В. Бартольд і пояснює появу медресе впливом буддизму. На його думку, на формування медресе вплинув стиль життя буддійського монастиря-школи (Бихара) або, ще більш, стиль і побут маніхейського монастиря-школи (рибат) в Середній Азії. У своїй науковій праці «Східно-іранське питання» він пише про виникнення мусульманської вищої школи – «медресе» – яка, на його думку, пов'язана більше з правовірним мусульманством (сунізмом). Навряд чи східно-мусульманський містицизм – суфізм, за завісою якого ховалися переслідувані правовірним мусульманством такі єретичні течії, як мутазілін і шиїзм, міг виявитися головною причиною появи мусульманської вищої школи медресе. Містицизм суфіїв справді більш пов'язаний з правовірним мусульманством (сунізмом), ніж з шиїзмом. В цілому, суфізм не являв цілісної системи і, за словами А. Бертельса, під нього могла бути підведена майже будь-яка концепція, будь-який світогляд [18; 21].

Таким чином, медресе має неосманське походження. Перші навчальні заклади такого виду з'явилися в східному Ірані ще наприкінці X століття, однак лише великий візир Нізам аль-Мульк відкрив у Багдаді (1065 р.) таке медресе (назване його іменем «Нізаміє»), яке стало зразком для всіх інших протягом століть. Османи продовжили традицію своїх попередників. Кілька султанів з цієї династії зробили видатний внесок в її розвиток будівництвом медресе спочатку в Бурсі, потім в Адріанополі і Стамбулі. Якщо обмежитися лише останнім містом, то найзнаменитіші медресе в ньому – це медресе Мехмета Завойовника, Святої Софії (Айя Софія), Баязида II, Сулеймана Пишного і Ахмета I [144].

Перші згадки про окремі медресе, засновані османами, належать до початку XI ст. У повідомленні географа Макдиси йдеться про засновників медресе – приватних осіб (багатих філантропів, купців, мусульманських ортодоксів та ін.). Той факт, що засновниками закладу виступали приватні особи, пояснює відсутність єдиних програм навчання. Зміст та організація навчання також залежали від поглядів засновника медресе, від його приналежності до певної школи, від рівня

освіченості викладачів, ступеня підготовленості студентів [366, с.6]. Суттєвим для всіх медресе, що могло їх певною мірою об'єднувати, був ортодоксальний Іслам (сунізм), який займав привілейоване місце у всіх навчальних програмах незалежно від приналежності до різних доктрин і шкіл. В медресе XI століття, внаслідок безперервної боротьби між філософами, неортодоксальним Ісламом і ортодоксальним сунізмом, вивчалися коранічні науки, а також математика та медицина.

Перше офіційне медресе в Османській Імперії – медресе Сулейман-паші – було відкрите у 1330-х р. Сулейман Шахом, старшим сином Орхана Газі бея в Ізніку, який на той час був центром невеликого бейліку (округу). У медресе було 11 кімнат для учнів, що виходили на схожу на літеру П галерею, яка з трьох боків оточувала внутрішній двір. Навчальний клас (дерсхане) слугував одночасно залом для молитов і кімнатою викладачів. Директором медресе призначили Шерефюддіна Давуда (Давуд-і Кайсері), вихідця з міста Кайсері, який отримав освіту у Єгипті. Значно пізніше в Стамбулі було засновано ще два медресе, названі на честь правителів, які видали свої установчі статuti: Фатіх (1453-1461) і Сулейманіє (1550-1559) [208; 209].

Як більшість будівель імперської епохи в Стамбулі, і медресе Фатіха, і медресе Сулеймана були спроектовані як кулліє. Термін «кулліє» сходить до арабського кюль – «все». Кулліє – османські «релігійно-соціальні комплекси», які охоплювали мечеті, медресе, школи (мектеб), бібліотеки, обителі дервішів (текке), а також лікарні (дарушшіфа, марістан), заїжджі двори (хан), благодійні кухні і їдальні (імарет), лазні (хамам), фонтани і необхідні для них акведуки. Створення подібних вакуфних благодійних установ в Османській імперії влада сприймала як важливу заслугу перед Аллахом, що не припинялася і після смерті засновника, чия гробниця (тюрбе) часто будувалася на території кулліє [235].

Великі медресе Фатіха і Сулеймана, хоча і були сусідами з великими мечетями, а також підпорядкованими їм в адміністративному відношенні, являли собою не прибудови, а окремі будівлі середніх розмірів, спроектовані за одним і тим самим планом: всі сторони прямокутного двору вкриті портиком, до якого

виходять двері кімнат (скоріше, келій), в яких живуть студенти, а також двері лекційного залу, що слугує також залом для спільної молитви. Келій, як правило, не більше двадцяти, що обмежує кількість проживаючих в них студентів (одна кімната дає притулок щонайбільше чотирьом-п'яти). За такої побудови можливостей розширення медресе практично не передбачалося, тому султани робили вибір на користь їх кількості. Так, медресе Фатіха складалося з восьми великих медресе, по чотири з кожної сторони, які звалися Sahn-ı Seman і були розташовані на північ і на схід від мечеті Фатіха. Будівлі симетричні, кожна включає в себе 18 кімнат для учнів (по чотири особи в кожній) і клас (dershane) [369, с.530, 532]. За кожним медресе була прибудова, розміром з половину самої будівлі. В медресе свого часу розміщувалося близько тисячі учнів. Згодом вони стали основою Стамбульського університету. Заняття могли відвідувати не тільки ті учні, що проживали в самому медресе, а й студенти, які приходили з міських кварталів. Однак студенти-пансіонери, на відміну від іншої категорії, повністю утримувалися за рахунок благодійного фонду і були звільнені від будь-якої плати, в тому числі і від плати за харчування, опалення та освітлення.

Спираючись на персонологічний підхід у вивченні становлення та розвитку системи вищої освіти у Туреччині слід зазначити, що часто роль окремої особистості у цьому процесі виявлялася надзвичайно важливою. Прикладом може слугувати султан Мехмед II (Магмед II) аль Фатіх (Завойовник), який завоювавши Константинополь і поклавши кінець Візантійській імперії, доклав багато зусиль до розвитку і розповсюдження культури і традиції османів на підкореній території. У Стамбулі ним був збудований комплекс Великої Мечеті з вісьмома медресе навколо неї, школою, бібліотекою, лікарнею, великий ринок з крамницями, готелями, караван-сараями. Запровадив точні науки до медресе, сприяв розвитку ісламської теології.

Фатіх був правителем, що прагнув створити важливі, серйозні освітні установи, які б відповідали могутності його державі. Крім того, він відчував, що в країні, яка постійно зростала географічно та економічно, постала потреба в людях з гарною освітою [141139].



Завдяки діяльності Фатіха протягом 1463-1470 рр. були побудовані одна мечеть, дві медресе Сахн-и Семан та Тетім-ме, початкова школа Муаллімхане (або Дарютталім), бібліотека, благодійний заклад та їдальня, два хаммами, лікарня Дарюшшіфа та гостинні двори.

Кожна з 8 вищих медресе, які називали Сахн-и Семан або Медаріс-і Семаніє, мала 19 кімнат. 8 викладачів мали по одній власній кімнаті та 50 акче щоденної платні. В кожній медресе були по одному мюїду (помічнику викладача-мюдерріса), які також мали власні кімнати та отримували щодня 5 акче, суп і хліб. В кожній медресе були 15 кімнат для студентів (по одній для кожного), які отримували щодня по 2 акче, хліб та суп. Помічники викладача обирались з найталановитіших випускників. Їх завданням було повторення викладеного викладачем матеріалу зі студентами. Це вважалось практикою або стажуванням для помічників викладача (мюїдів).

8 медресе Тетімме або Мусила-і Сахн були медресе середнього ступеню. В кожній такій медресе було по 11 кімнат. В одній кімнаті розміщувались до 3 студентів. Студентам виплачували дрібні кошти на свічки для освітлення кімнати та деякі їх потреби. Студент харчувались безкоштовно у благодійному закладі. В медресе Тетімме викладали найкращі мюїди та найуспішніші випускники медресе.

Відсутні чіткі відомості про навчальні дисципліни, яким навчали в медресе Фатіха. В наказі про медресе було зазначено, що “викладачі медресе Сахн мають обиратися з виключних знавців різних наук, відданих навчанню, гідних пошани людей”, також в ньому йшлося про те, що вони мають навчати “різними наукам”. Хоча з цього випливає, що в медресе викладались й богословській світські науки, проте в медресе Сахн викладались лише вищі ісламські науки — Тефсір, Хадіс, Фіких, Келям, а в медресе Тетіме, поряд із богословською наукою викладалась також медицина. Відомо, що окремі випускники медресе Сахн, після вивчення богословських наук влаштовувались підмайстрами до лікарів у лікарні Дарюшшіфа [40].

Після завоювання Стамбулу, іслам, а саме суннізм, став одним із елементів офіційної державної ідеології. Саме на відкриті Фатіхом медресе Сахн-і Семан було покладено обов'язок створювати та поширювати офіційну державну ідеологію.

Османські улеми, діючи у визначених межах, повинні були максимально узгоджувати політичні потреби держави із настановами шаріату. А тих, хто намагався вийти за встановлені ідеологічні межі, жорстко карали. Таким чином, медресе Сахн, виховуючи викладачів-науковців, бюрократів, державних діячів, які мали потрібний державі світогляд, забезпечували відсутність конкурентів у централізованій владі.

Практично всі вихованці медресе Сахн Фатіха були частиною вищої бюрократії, тісно пов'язаної з центральним керівництвом, їх місцією було передавати суспільству через навчання або службу «основні істини держави». 45 науковців-викладачів медресе Сахн-і Семан, за 300 років своєї діяльності стали кадями, а пізніше вищими духовними особами імперії — шейх-уль-ісламами. Крім того, за цей час з 1200 викладачів медресе, лише 277 займалися тільки викладацькою діяльністю, а більшість, покинувши викладацьку справу перейшли або до кадійства, або ж до служби на інших посадах.

Крім того, Фатіх відкрив медресе в церкві Айя-Софія, яка була перетворена на мечеть. Медресе Айя-Софія мала ступінь Сахн, а пізніше більш вищий ступінь. Першим викладачем-мюдеррісом Айя Софії був Молла Хюсрев. Помічники мюдерріса щоранку забирали його з дому, саджали на коня, самі йдучи пішки, привозили його таким чином до медресе, й так відвозили до дому. Він був автором книжок з мусульманського права, які мали назву «Дюрер» та «Гурер».

Фатіх цікавився точними науками, філософією, західною цивілізацією та культурою. Так, наприклад, він замовив одному трабзонському вченому переклад географії Птолемея на арабську мову та наказав зробити карту світу. Будучи ще шехзаде й перебуваючи у Манісі, він брав уроки історії Риму та Європи у італійських вчених. Фатіх запросив до своєї країни деяких мусульманських вчених, захищав їх та заохочував до творчості. Він, підтримував і заохочував Ходжазаде та Аляеддіна Тусі, замовивши у вчених працю у якій було здійснено порівняння праці

аль-Газалі «Тахафютю'л Феласіфе», яка критикує погляди послідовників традиції Аристотеля на метафізичні явища та праці Ібні Рюшд «Техафютю'л Техафютю».

Найбільш гідним уваги вченим у часи Фатіха був запрошений з Середньої Азії Алі Кушчу. Він є автором 12 книжок з астрономії та математики, за якими протягом багатьох років навчались студенти медресе.

За легендою Фатіх спостерігав за подальшою долею випускників медресе. Для цього він вів журнал, у якому записував їх імена, становище, посади, які вони займали. Часом він головував в екзаменаційних комісіях. Все це демонструє, наскільки він переймався проблемами свого освітнього комплексу установ навколо мечеті – Кюліє [40].

Кажуть, що якимось Фатіх попросив для себе кімнату в медресе, проте викладачі-мюдерріси, розглянувши це прохання, відмовили йому, обґрунтувавши це тим, що “він не є ні студентом, ні мюдеррісом”. Його прохання було задоволено тільки після того, як Фатіх з успіхом склав іспит перед викладачами-мюдеррісами.

Османські вчені їздили до Самарканду вивчати математику. Завдяки заохоченням та зусиллям Фатіха, Стамбул розвивався як науковий центр, притягував до себе вчених тюркського та мусульманського світу.

Сулейман Пишний, наслідуючи приклад видатного предка, в свою чергу, зміцнював державну владу по всій країні, одночасно підтримуючи й ісламські інститути. Він підтвердив і розширив повноваження і привілеї глави улеми, великого муфтія, або шейх-уль-ісламу, зробивши його фактично рівним в духовній сфері великому візиру. Разом з тим Сулейман розширив систему світської освіти, створену Мехмедом Завойовником, заснувавши чимало шкіл. Під час його правління число початкових шкіл, або мектебов, в Стамбулі зросло до 14. Там дітей навчали читання, письма та фундаментальним принципам ісламу.

Надалі діти могли продовжити навчання в одній з восьми релігійних шкіл (медресе), побудованих в межах восьми головних мечетей і відомих як «вісім раїв знань». Медресе Сулейманіє загалом нагадувало самостійне містечко, що знаходилося навколо комплексу мечеті Сулеймана: навпроти мечеті знаходилися медресе Еввел (Перший) і Сани (Другий), а з іншого боку Саліс (Третій) і Рабі

(Четвертий). Вхід у двір в центрі медресе здійснювався через 11 воріт. Тут, крім ісламських дисциплін, навчали граматики, синтаксису, логіки, метафізики, філософії, географії, стилістики, геометрії, астрономії і астрології [144].

В адміністративному підпорядкуванні у великих медресе при великих мечетях зазвичай знаходиться ціла «гроно» установ. Одну з таких «грон» згадує Евлія Челебі: «На північ і на південь від мечеті султана Сулеймана розташовано сім медресе, для опису пишноти яких ще не знайдено гідного пера. Крім того, при них є: школа з вивчення Корану; школа з вивчення сунни (релігійної традиції); медресе, в якому навчають благородної медичної науки; опалювальне приміщення для хворих – табхане; лікарня; лазні; їдальня; готель для мандрівників; стайня; початкова школа та багато інших корисних установ». А ось що він писав про медресе при мечеті Мехмета Завойовника: «Направо і наліво від високої зовнішньої огорожі мечеті, на північ і на південь від неї розташовані вісім медресе ... які були засновані заради здобуття знань в релігійних науках до честі тих, хто присвятив своє життя цієї благородної задачі. Близько південних воріт цієї великої огорожі побудована для мусульманських дітей школа з вивчення Корану, а на південний схід від цих медресе зведена лікарня ... На північ і на південь від них же знаходяться житла студентів, які нараховують в цілому 300 кімнат; в кожній кімнаті живуть чотири або п'ять студентів релігійних наук, причому на кожну кімнату доводиться по слугі; що стосується улемів, то в їх розпорядження віддано спеціальне приміщення, яке служить їм для прийняття їжі. Є при ньому також і кухня з 70 плитами для готування їжі. Двічі на день кухня ця готує їжу як для багатих, так і для незаможних і жебраків. В околицях мечеті є також караван-сарай для мандрівників із стайнею, яка може вмістити до трьох тисяч верхових і в'ючних тварин» [4].

Були прийняті статuti медресе, які являли собою імператорські укази так само, як папські булли в європейських середньовічних університетах, і містили норми і правила, що відповідали академічним вимогам та адміністративним процедурам.

Згодом мережа медресе поступово розширювалася, оскільки турецькі султани запрошували до навчальних закладів учених із культурних центрів Анатолії, зокрема Коньї, Кайсері, Аксарая, з таких ісламських країн, як Персія, Сирія, Туркестан, Єгипет, Іран та ін. Така тенденція стала показником культурного динамізму періоду XVI-XVII століття. Слід зазначити, що вже до початку періоду правління султана Фатіха було відкрито 25 медресе у Бурсі, 13 – в Едірне, 4 – в Ізнікі. Лише у Стамбулі, за підрахунками Евлії Челебі, було 65 медресе. Саме завдяки медресе система освіти Туреччини досягла апогею свого розвитку. Не було міста, в якому б не було створено медресе. Серед відомих науковців, чия діяльність впливала на становлення та розвиток мережі медресе можна назвати ібн Рушда (латинізоване ім'я Аверроес) (1126-1198), відомого прихильника ідей Аристотеля, який у своєму трактаті «Система доказів» виділяє принципами навчання в медресе науковість, свідомість та наочність [86].

Як вже зазначалося, медресе мали свій статут, фінансувалися як державою, так і багатими верствами суспільства. Студенти забезпечувалися житлом, продуктами харчування та невеликою стипендією.

Існувала певна ієрархія серед цих навчальних закладів, які ми маємо право кваліфікувати як «вищі». Найпрестижніше з усіх (лише його випускники могли претендувати на високу посаду в державному апараті) – це медресе султана Баязида, в якому лекції читав (або, щонайменше, повинен був читати) сам шейх-уль-іслам. За ним слідували три медресе Айя Софії, Мехмета Завойовника і Сулеймана Пишного, дипломи яких визнавалися рівноцінними. Інші медресе – як правило, набагато скромніші, причому не лише за розмірами – розташовувалися або в прибудовах до мечетей, або в самих мечетях. Так, наприклад, в мечеті Соколлу Мехмет-паші три з чотирьох сторін внутрішнього двору були відведені для студентських келій і для лекційного залу. За деякими винятками, ці медресе не претендували на більше, ніж дати своїм випускникам дещо більш поглиблене, порівняно зі звичайним рівнем, розуміння релігійної проблематики. Набутої в їх стінах ерудиції достатньо було для того, щоб успішно виконувати обов'язки імама

і хатиба (проповідника), однак не для того, щоб стати одним з улемів - вченим в галузі ісламського богослов'я ('ільм) [378, с.169-170].

Загалом медресе були різних типів: медресе ісламія — «ісламська школа», медресе деенійя — «релігійна школа», медресе кхаса — «приватна школа». Турецькі медресе поділялися на дві великі категорії. *Харіч* – зовнішні школи, які в свою чергу, поділялися на нижчі і вищі. В перших, відомих як «ібтіда-ї-харіч», вивчали основи арабської граматики, синтаксис, логіку, теологію, астрономію, геометрію та риторику. Таджрід медресе, були відомі як медресе «двадцяти» (кількість монет, яку отримував вчитель в день), «міфтаг медресе» або «медресе тридцяти». Більшість «медресе двадцяти і тридцяти» функціонували у невеликих містечках та селищах. «Харіч» вищого типу або «медресе сорока» були засновані у Стамбулі та Бурсі.

*Дахіль* – внутрішні школи, які готували майбутніх релігійних діячів, були засновані дружинами султанів та візирами. Відомими школами внутрішнього типу є «медресе п'ятдесяти» або «ібтіда-ї-дахіль» та «медресе тетімме» або «мюсіле-ї-сагн». Найпрестижнішими серед внутрішніх шкіл були «медресе семанійє», в яких студенти, отримуючи знання з юриспруденції, теології, риторики, готувалися до державних посад.

Через величезне різноманіття медресе виникла необхідність створення їх ієрархії, тому Сулейман I, відкривши чотири медресе у Стамбулі, надав їм найвищого рангу, встановивши, таким чином, ієрархію медресе, яка проіснувала до кінця імперії: *столичні*, які відкривали шлях до адміністративної кар'єри, і *провінційні*, випускники яких у кращому випадку могли стати дрібними чиновниками [344, с.422].

Медресе, основним предметом вивчення в якому був «фікх» – правознавство, на відміну від попередніх форм навчання, таким як масджид і масджид-хан, що існували і при мечеті, будувався для одного мюдерріса (викладача права). Принаймні, на це вказують численні джерела. Такі медресе були невеликими за розміром, складалися з декількох класних кімнат, а також мали кімнату як для викладача (мюдерріса) і його помічника (мюрида), якщо такий був, так і для

немісцевих студентів. Кожне медресе мало свого проповідника. Вікового цензу для учнів медресе не існувало.

Час навчання в медресе також не обмежувалася, воно могло тривати від 4 до 20 років, залежно від мети, поставленої самим учням для себе. Кількість студентів також не обмежувалася. Не існувало жодних вступних іспитів, головною вимогою було засвоєння Корану, арабської мови і граматики, які були предметами вивчення на попередньому етапі початкової і середньої ланки в куттаб і мактабах, а також іноді і при мечетях.

Типовою ісламською освітою вважалось вивчення напам'ять окремих уривків або й цілого Корану (такий курс називався хіфз, відповідно, ті, хто заучували Коран напам'ять хафізами). Дуже рано, зі спеціалізацією подальшого навчання з окремих напрямків / факультетів (право, теологія, медицина тощо) намітився поділ медресе на звичайні ісламські школи та заклади вищої освіти [344].

У останніх учні проходили курс алім або улама, що в часі зазвичай розтягувався на 10-15 років. Лише вивчившись такий тривалий час, кращі студенти ставали *улемами* (в пер. з араб. – ті, хто знає, учені) – загальновизнаними вченими ісламської теорії та практики, високо шанованими членами суспільства, що належали до вищого духовенства. В Османській імперії існувала ієрархія улемів – мюдерріси, муфтїї та кадїї. У навчальних закладах викладали вчителі-професіонали (мюдерріси), які призначалися розпорядженням султану і були людьми визнаного авторитету у релігійних та духовних науках. Мюдерріси вважалися посередниками між навчальним закладом і студентом, фахівцями, без дозволу яких студент не мав змогу підтвердити свою компетентність в певній дисципліні. Загалом, улемам були доступні найвищі політичні та адміністративні посади у суспільстві, нерідко вони обіймали посади візирів, ставали відданими помічниками султанів, мали право узаконювати сходження нового султана на трон.

Концепція Таш Кеprüлю Заде Ахмеда дозволяє дослідити *зміст освіти* в медресе в Османській імперії. Таш Кеprüлю Заде Ахмед – відомий викладач медресе, науковець, літературний діяч – виділяє чотири стадії знання (духовне, інтелектуальне, усне та письмове). Метою всякого знання, а особливо духовних

наук, було пізнання Бога (Аллаха), тому зміст освіти у медресе складали такі предмети: сикх (ісламське право), тафсир (тлумачення Корану), хадіси, синтаксис та морфологія. У медресе викладалося читання і роз'яснення Корану, включаючи і більш розлогі до нього коментарі, а також вивчалися хадіси, перекази про слова і дії Мухаммеда, що зачіпають різні релігійно-правові аспекти життя мусульманської громади. Вивчення хадисів велося у межах прийнятої у турків доктрини ханефітів. Хадіси у своїй сукупності утворювали сунну («традицію», «приклад») – приклад життя Мухаммеда як зразок і керівництво для всієї мусульманської громади і кожного мусульманина. Знання Корану і сунни і є 'ільм, тобто наука, з якої як з джерела слідують богослов'я і вивчення коранічного права – фікх. Вивченню коранічного права і його додатків у межах Османської імперії відводилося велике місце. Його викладання ставило перед собою завдання дати освіту майбутнім кади (суддям), які одночасно виступали і в ролі адміністраторів, відповідальних як в провінціях, так і в Стамбулі за застосування урядових регламентів, які завжди мали під собою релігійно-юридичну основу [75].

Вивчення і викладання богослов'я і коранічного права велося головним чином на основі робіт арабських авторів. Самі турки не любили самотійно заглиблюватися в богословську науку: будучи традиціоналістами, вони остерігалися вносити будь-яке нововведення в галузь, де панував авторитет класиків.

Багато мусульманських учених здійснили безцінний внесок у широкий діапазон дисциплін, як філософії, так і математики, фізики, хімії та медицини. Схарактеризуємо зміст деяких настанов відомих вчених, які застосовувались у медресе Османської імперії впродовж довгих віків. Серед них можна виділити ім'я аль-Фарабі (870-950 рр.), якого за глибину його знань та поглядів у філософії та інших науках називали «муаллім-ісані» (другим учителем) після Аристотеля [11].

Вчений вів аскетичний спосіб життя, не надаючи значення матеріальним цінностям людства, а навпаки, виступаючи за благочестивий спосіб життя. Аль-Фарабі є автором більше сотні творів, частина з яких присвячена філософським питанням, природничо-математичним та гуманітарним наукам. Зокрема, він був



одним із перших мислителів, що піднімали проблеми сучасної йому освіти, зробивши спробу обґрунтувати її основні категорії. Зокрема, вчений розумів мету освіти як «пошуки щастя та можливості зробити людину корисною для суспільства» [294, с. 65]. На його думку, існувало три види педагогів: батько сім'ї, який виховує членів своєї родини; учитель – вихователь дітей та молоді та керівник держави – вихователь свого народу. Аль-Фарабі розмежовував викладання й учіння, визначаючи викладання як процес створення теоретичних знань та якостей молодого покоління, а учіння – як спосіб створення у молоді етичних чеснот та мистецтва діяльності.

Будучи противником клерикалізму, він стверджував, що лише безумці можуть думати, що вище благо знаходиться поза існуючим світом. Усвідомити, що саме є добрим або злим, допомагають людині знання. Серед провідних положень навчання вчений виділяє рух від легкого до важкого, використання діалогів та дискусій Сократа при спілкуванні з молоддю. Аль-Фарабі запропонував систему прийомів виховання чеснот. Серед відомих думок аль-Фарабі можна виділити такі афоризми, як «крапля камінь точить», «дисципліна має бути ані жорсткою, ані м'якою, а поміркованою» та ін. [11].

Абу Алі ібн Сіна (лат. Авіценна) (980-1037) – один із найвизначніших мислителів та вчених ісламського Золотого Століття, є автором численних праць, серед яких особливо цікавими є "Книга зцілення", "Книга порятунку", "Книга знання", "Книга вказівок та настанов" та ін. Абу Алі ібн Сіна торкався у своїх творах проблеми всебічного розвитку людини, який можливий лише за умови організації спільного навчання вихованців та створення атмосфери суперництва, а загальний розвиток молодої людини мав передувати професійному навчанню [21].

Абу Алі ібн Сіна вважав освіту етапом спеціалізації молодої людини, наголошуючи, що це проміжний етап у розвитку людини, оскільки дозволяти кожному завершувати освіту в своєму темпі, враховуючи різну швидкість дорослішання та складність предметів.

Велику увагу проблемам освіти молодого покоління приділяв один з найвидатніших філософів Сходу аль-Газалі (1056/59-1111 рр.). Наукова праця

вченого «Воскресіння наук про віру» присвячена особливостям розвитку людських здібностей, прийомам спостереження за дітьми з метою їх подальшого виховання [423]. Аль-Газалі підкреслював, що учитель залишається посередником між дитиною та суспільством та продовжує традиції сімейного виховання. Відкриваючи перед дитиною світ освіти, учитель сприяє зміцненню інтелекту та відповідає за самовиховання молодой людини, яке починається з самоспостереження та самопізнання [206, с.116].

Одним із перших викладачів у системі османської освіти став видатний тюркський філолог і лексикограф, упорядник першого словника тюркської мови та перший викладач турецької мови Махмуд аль-Кашгари, який зайняв визначне місце в історії турецької освіти як автор видатного твору «Діван-у Лугат-іт Тюрк», (1072-1074), створеного для навчання арабів тюркської мови. Махмуд аль-Кашгари був переконаний, що тюркська мова на рівні з арабською може бути мовою науки та освіти. З цією метою він вручив свою книгу Аббасидському халіфу в Багдаді. «Діван-у Лугат» — це не просто словник, це наукова праця, яка охоплює діалекти тюркських народностей, їх спосіб життя, вірування, звичаї та традиції. Це перша книга, яка описує розвинену тюркську цивілізацію з її багатою історією та культурою [20].

Погляди Насреддін Ходжи, учителя народу середньої Анатолії, описані у вигляді гумористичних порад. Ходжа відкрито глузує з начитаності учнів медресе, з того, що вони є далекими від правди життя, викриває лицемірство правителів та кадіїв.

Автором визначних в літературі Туреччини творів «Гюлістан» та «Бостан» є Сааді (XIII ст.), який створював повчальні, етичні книжки, що були особливо важливими в історії турецької освіти. Вважається, що Сааді, суттєво вплинув на таких турецьких мислителів та письменників як Хюсейноглу Алі з Амасії, який є автором «Тарик'уль Едеп» (1453), Зія Паша, Ахмет Мітхат Ефенді, а також на державних діячів. Педагогічним поглядам Сааді здебільшого властиві універсальні та ісламські риси. Проте його вираженню думок невластива впорядкованість. Він зазвичай розпорошує їх по своїм творам. Разом із тим, сьомі розділи «Гюлістану»

та «Бостану» мають назву «Вплив виховання». Певний час Сааді був асистентом мюдерріса в медресе Багдат Нізаміс, в якій він виховувався. Твори Сааді «Гюлістан» та «Бостан» використовували у турецьких навчальних закладах для читання на уроках фарсі до 1928 року. Особливо «Гюлістан», класична книга, уривки якої часто вивчали на пам'ять студенти медресе з метою вивчення мови фарсі [48].

За межами базової освіти знаходилися лекції професорів з логіки (мантик) або мистецтва міркування, з математики, геометрії, астрономії, музики, природничих наук, медицини, «гуманітарні дисципліни» були представлені граматикою, лексикологією, риторикою і літературою. Загалом природничо-математичні науки були відсутні у навчальних планах до кінця XVI століття, однак згодом такі предмети, як філософія, логіка, математика були введені до основного змісту освіти. Загалом програма в османській медресе мала переважно релігійне спрямування, тому природничі науки традиційно повністю ігнорувалися навчальною програмою. Поступово програма розширювалася: вивчали й коментували праці давньогрецьких, іранських, індійських та турецьких авторів [75].

Предмети поділялися за змістом на дві групи: традиційні, запропоновані Ісламом (улум пахло), і раціональні, тобто ті, що досягаються розумом (улум ахліе). У першій групі головну роль відігравали релігійні дисципліни: тлумачення Корану (тафсір), інтерпретація усних переказів про життя і вчинки Мухаммада (хадіс), мусульманське право (шаріат, з урахуванням приналежності до тієї чи іншої доктрини, фракції), богослов'я. До цього циклу належали й арабська граматика, мова, просодія або віршування, літературознавство, що становило основні предмети арабської філології, риторика.

Другу групу предметів становили логіка, математика, астрономія, медицина та інші предмети природничо-математичного циклу. Для тих, хто хотів вивчати раціоналістичні науки, навчання тривіуму (мова, арабська риторика і, нарешті, логіка) передувало вивченню тих наук, які відповідали квад্রивіуму середньовічної освіти у християн [398].

У цілому, як вже зазначалося вище, програма навчання залежала від засновника медресе, від рівня кваліфікації самих викладачів, а також можливостей учнів.

Заняття прийнято було розпочинати з молитви, після чого учень (головним чином той, хто найкраще встигає) починав читати текст, а мюдерріс коментував найбільш складні місця в тексті, але найчастіше таке коментування переходило в лекцію під диктовку (імла). Загалом навчання здійснювалося у формі читання більш-менш древніх творів, супроводжуваного коментарями мюдерріса, який переходив від них до відповідей на запитання студентів, а потім сам ставив перед ними питання, щоб з'ясувати, чи правильно вони засвоїли зміст пройденого матеріалу. Студенти повинні були заучувати напам'ять цілі книжкові сторінки і виписувати з творів великих авторів основні положення, вести лекційні конспекти, на першій сторінці яких наприкінці навчання викладач писав настанови, які в той час було свідченням того, що учень вивчив ту чи іншу книгу, викладену в конспекті, і має право викладати. Таких свідчень в учня було чимало, і залежно від того, скільки він вивчив предметів і скільки мав конспектів лекцій, стільки було і свідоцтв від різних викладачів. Роль мюридів, або помічників мюдерріса (викладача), зводилася до вміння голосно повторювати за викладачем те, що давалося на лекції, а також перевірити її засвоєння після лекції. Один і той самий вчитель міг виконувати функції незалежного мюдерріса в одному медресе і, водночас працювати мюридом в іншому.

Вивчення біографій викладачів (мударріса) і мюїдів (помічників викладачів) дає підстави припускати, що для всіх була створена єдина програма навчання, що було новим для ісламської освіти. Програма передбачала вивчення таких предметів: Коран і суміжні дисципліни; хадіс; усул (теорія і методологія права) і «калам» (філософія); фікх (право); тюркська мова; «адаб» (література з етики); арифметика і наука правонаслідування [424, с.17].

На наш погляд, вивчення діалектики, природничих наук, філософії і логіки було доцільним, оскільки саме в цей період завершувався процес формування схоластичної системи «калам». Це було викликано потребою правовірного

мусульманства боротися зі своїми ідейними супротивниками – вільнодумцями філософами. Всі предмети мали практичну спрямованість, що цілком відповідало цілям, поставленим в освіті. З одного боку - підготовка «улемів» - мусульманської інтелігенції, з іншого боку - більш-менш різносторонню гуманітарну освіту, що відповідало вимогам часу.

Відкриття окремих шкіл при мечетях та інших навчальних закладах з високою платнею для викладачів та стипендіями для певної кількості студентів було одним із засобів досягнення рівня «улема». Оскільки «улеми» (вчені-богослови) були хранителями «ілім» - релігійної спадщини пророка Мухаммеда, особливо переказів про пророка (хадисів), права (фікх) і теології (усул ад-Дін), то їх єдину думку, чи «іджма », представляло думку всіх мусульман і було основою всього Ісламу. Саме вони приймали рішення, що стосуються питань конституції, права, теології [52].

Загалом будь-який кандидат на значну посаду в будь-якому урядовому відомстві міг бути лише випускником одного з великих столичних медресе або, принаймні, великого медресе в Бурсі чи Адріанополі. До того ж претендент займав жаданий їм пост на державній службі далеко не відразу після закінчення медресе. Він повинен був встигнути в тому ж або в іншому медресе отримати багаторічний викладацький стаж на посаді мүдєрріса. Якщо до цього стажу додати ще довгі студентські роки, стає зрозумілим, чому здобувачі на пости у вищому ешелоні державного апарату отримували доступ до них лише в дуже солідному віці – від 40 до 45 років. Далеко не всім вистачало наполегливості і матеріальних засобів на те, щоб пройти цей довгий шлях до щасливого завершення. Зате ті, хто його проходив, складали «інтелектуальну еліту» османського суспільства. Щоправда, еліта ця рекрутувалася майже повністю в замкнутому соціальному колі, в середовищі мулл, улемів і кадіїв великих міст, в середовищі, де панувало неписане правило: висока посада, яку займає батько, найсильніший аргумент на користь того, щоб її ж з часом зайняв його син. Так адміністративна каста відтворювала себе з покоління в покоління [144]. Як зазначають сучасні дослідники, зокрема Робер Мантран, така традиція у підборі викладацьких кадрів у вузькому замкнутому колі «своїх» сприяла інтелектуальній стагнації, що особливо в XVII столітті знаходилося у

відповідності зі стагнацією політичною, художньою та духовною, яка характеризує цю епоху османської історії.

Авторами *підручників* часто були видатні мислителі. Так, Біруні створив навчальний трактат "Тафкім" ("Напоумлення початків звездочетства"). Це посібник для навчання математики, астрономії та географії. Учень міг вибрати з декількох варіантів відповідь на поставлені питання. Студенти, що вивчали медицину, користувалися енциклопедією, складеної ібн Руш-дом. Настільними книгами в медресе та інших вищих навчальних закладах були трактати Авіценни [105].

З часом деякі великі медресе перетворювалися на своєрідні університети з бібліотеками, лекційними залами. У середньовічні часи, грамотність в мусульманському світі була однією з найвищих, тому цінність освіти росла. Часто освіченість мусульманського світу порівнювалася з грамотністю населення давньої Греції. Бібліотеки займали особливе місце в культурному житті турецького суспільства. Зазвичай це були окремо побудовані приміщення або частина мечеті, лікарні, медресе або іншої установи. Бібліотека відкривала вільний доступ до книг, які за певні кошти могли взяти на вивчення громадяни [144].

Серед відомих авторів наукових праць у бібліотеках Османської імперії можна виділити Мевляна Джелаледдіна, видатного тюркського поета та суфія, який жив в місті Конія (1207-1273). Певний час він був викладачем (мюдеррісом) в медресе. Головними його роботами є написані фарсі твори «Месневі», «Діван-и Кебір», «Фихи Мафіх». У своїх працях Мевляна піднімає важливість теми любові, братерства, толерантності, людяності при вихованні молодого покоління. Зокрема, в «Месневі» містяться аяти з Корану, хадіси, різні оповідання, уривки з різних літературних джерел, власні спостереження поета, народні перекази та прислів'я. Відомо, що деякі духовні вчителі і сьогодні в мечетях часто звертаються до «Месневі» [104, с.531-532].

Одним з народних вчителів, який намагався поширювати серед молоді толерантність та любов до людей, був Хаджи Бекташ-и Велі (?-1271). Існує припущення, що він є автором твору «Макалат». З точки зору освіти, Макалат

містить такі важливі думки, як «сухе знання, яке не можна застосувати складається з гріха та відповідальності» або «той, хто не може очистити себе – інших теж не очистить» [75, с.274].

«Кабуснаме», твір, написаний у 1028 році сином володаря Кухістану Кейкавуса Гейланом Шаха, займає важливе місце в історії турецької освіти, та здійснив значний вплив на формування освітнього світогляду та традицій спочатку Сельжуків, а пізніше й Османів [345, с.57].

У цей же час розвивається народна суффістська література, яка впливала на культурно-суспільне життя Туреччини. Серед відомих представників суффістської літератури можна згадати таких поетів як Абдал Муса, Ашик Паша, Хасан Деде, Кайгусуз Абдал, Пір Султан Абдал.

Ашик Паша (1272-1333) – автор твору турецькою мовою «Гаріпнаме» вперше починає говорити про рівність серед населення, про важливість поширення турецької мови та її підтримку тогочасною інтелігенцією Анатолії [75].

Юнус Емре, (1240-1320), зустрічався з Мевляною та протягом наступних століть своїми суффістськими поглядами здійснив значний вплив на анатолійців й суффістів, був для них учителем. Юнус, який отримав гарну освіту в медресе, не може вважатися народним поетом. Але, оскільки своєю творчістю він намагався звертатись до народу, вихідцем з якого він був, він надавав перевагу турецькій мові й хедже. В його віршах поряд із турецькими словами вживаються також і фарсі та арабська лексика, проте його мова є здебільшого доступною й зрозумілою. Його головними творами є Рисалат ал Нусхія та Діван [412].

Відомий викладач медресе Хаджи Байрам Велі (1352-1429) народився в провінції Анкара. Отримавши освіту у медресе, згодом стає мюдеррісом, зупинивши свій вибір на містицизмі. Він, як великий суфій, завдяки своїм просвітницьким поглядам, посів видатне місце в історії освіти Туреччини. Згодом Мурат II в знак поваги дозволив йому читати проповіді у мечетях Едірне.

Хаджи Байрам Велі, збудувавши в Анкарі мечеть, продемонстрував приклад толерантності, оскільки не зруйнував розташований поруч Храм Августа (14 ст. до н.е.), який був пам'яткою Римської епохи. Хаджи Байрам Велі викладав як у своїй

медресе, в народі Біла Медресе (побудована з білого мармуру), так і в медресе, побудованій жінкою на ім'я Меліке Хатун (донька Мевляни Джелалеттіна), яка в народі через колір каміння називалася Чорна Медресе [41].

Катіп Челебі (Хаджи Калфа) (1609-1656), автор більше двох десятків творів створених для навчальних закладів. Серед них найбільш цікавими для нас є «Кешфю'з Зюнун», про важливість освіти в житті людини. «Джіханнума» — велика праця з географії, яка представляє частину імперії через нове географічне бачення та картографію [4]. «Мізаню'ль Хакк фі Іхтіяр'іль Ахакк» досліджує релігійні та соціальні питання епохи. Крім того Катіп Челебі був не тільки автором праць з історії, релігії, права, математики, геометрії, космографії, але й перекладачем наукових творів Західної Європи.

Мустафа Алі (1541-1600) народився в Геліболу, після завершення освіти в медресе, був секретарем Дивану та фінансовим управителем, свідком початку соціальних та педагогічних проблем тієї епохи [392]. Серед його творів особливо відомими є історія Кюнхю-ль Ахбар, в якій автор просить замислитись про освіту в Османській імперії та системи медресе, які почали втрачати свою ефективність.

Кочі Бей, який, був албанцем та виріс в Ендеруні, у своєму листі до Мурата VI (1623-1640) пояснив причини занепаду держави та шляхи боротьби із ним. Також він піднімав питання негативних тенденцій в системі медресе.

Набі (Урфа, 1642 – Стамбул, 1712), вважається визначним представником поетів літератури Дивану. Набі писав дидактичні (повчальні) вірши, є автором поетичного твору, який має назву «Хайріє» (1701), написаного у вигляді настанов сину. Ці настанови стали у пригоді для всіх мусульманських дітей імперії. Набі зачитувалась інтелігенція, його вірші вчили напам'ять, а коли діти доречно згадували певні уривки його поезії, то батьки пишалися «мій син, говорить як Набі» [392].

Отже, для того щоб охарактеризувати освіту в Туреччині і показати поступове перетворення цього утворення в цілісну систему, необхідно розкрити сутність умов, які сприяли такому розвитку. Як показало дослідження, до основних чинників становлення цієї системи можна віднести такі: збереження селянської



громади як основи соціально-економічної структури суспільства поряд з розвитком і ростом торгово-ремісничих корпорацій; затвердження Ісламу як державної ідеології; зв'язок турецького народу зі своїми стародавніми культурними традиціями, що знайшли своє вираження у національному русі; знайомство з досягненнями давньогрецької, сирійської, палестинської, індійської, середньоазіатської та ін. культур.

Загалом, серед передумов розвитку та водночас каталізаторами становлення системи вищої освіти вчені виокремлюють історичні, соціально-економічні, соціокультурні та організаційно-методичні передумови [66; 87; 90; 111; 160; 340].

1. *Історичні передумови.* Турецькі вчені, описуючи колишню міць і силу Османської імперії, виділяли кілька причин її кризи. Однією з таких причин була «недооцінка країн Західної Європи, і держава немовби «закрилася в собі». Спроби відродити колишню могутність стали робитися ще в XVII столітті, однак не увінчалися очікуваним успіхом. І тільки в XVIII – XIX століттях, відмовившись від колишніх стереотипів, османські правителі стали проводити реформи по вестернізації імперії. Ці зміни турецькі історики так чи інакше пов'язують з суспільним ладом класичного періоду. Тобто, самі «класичні інститути» XVI століття продовжували існувати, однак далі їх функції та зміст зазнали серйозних змін. Що ж стосується змін і перетворень XIX і XX століть, то вони є результатом прогресу і реформ XVII і XVIII століть. Хоча, деякі турецькі історики вважають, що «справжня реформація і модернізація починається лише в епоху Танзимату» [225; 344; 371; 380].

2. *Соціально-економічні передумови.* У зв'язку з освітніми потребами виникає необхідність у постійному оновленні знань в умовах динамічного суспільства, організації неперервної, ефективної підготовки спеціалістів всіх рівнів та проектування нових спеціальностей [305; 382].

3. *Соціокультурні передумови.* Поширення міжнародної інтеграції та тенденція до створення єдиного освітнього простору передбачає зростання культури студента. В навчальному процесі вищих навчальних закладів зростають

очікування молоді від навчального процесу гнучкості та варіативності [141; 144; 154].

4. *Організаційно-методичні передумови.* Застарілість форм організації навчально-виховного процесу вищої школи, їх невідповідність вимогам часу, використання традиційно регламентованих форм навчання обмежували можливості вищої освіти, а зростання потреби в якісній вищій освіті не задовольнялися існуючими формами та методами роботи викладача, які залишилися практично незмінними протягом шести століть [255; 259; 320; 340].

Ці та багато інших умов, головним чином, визначили подальший розвиток Туреччини на відносно тривалу історичну перспективу.

Отже, ідеї освіти ісламського світу багато в чому передбачили шкільно-педагогічні досягнення Європи і нерідко були еталоном для Заходу. Головними рисами турецької університетської освіти були вихваляння розуму і ставлення до нього як до надійного джерела та критерію справжнього знання; природнича тенденція з явними рисами стихійного матеріалізму, інтенсивне і критичне засвоєння античної філософії; поширення освіти поряд з іншими причинами соціально-економічного і політичного характеру. А боротьба між природничо-прогресивною філософською думкою з ісламською ідеологією, розвиток суфізму, шіїзму, які виражали інтереси опозиційних класів, вплинуло на становлення та розвиток перших вищих навчальних закладів Туреччини.

## **2.2. Вплив реформ Танзимату на структуризацію системи вищої освіти Туреччини XIX століття**

Процес радикальної реструктуризації системи вищої освіти Туреччини розпочався в кінці XVIII ст. з реформ Селіма III і до кінця XX століття поступово охопив майже всі сфери суспільного життя, а прагнення захиститися від загрози військової експансії європейських країн призвело до усвідомлення незворотності модернізації держави і освіти, у тому числі на основі європейського досвіду. Відтак, XIX ст. в історії Османської імперії відоме як епоха реформ, в основі яких

лежало прагнення хоча б зовні пристосувати імперію до статусу європейської держави.

Необхідність реформ була викликана поглибленням на початку XIX століття кризи Османської імперії внаслідок зростання внутрішніх суперечностей і загострення боротьби європейських держав за панування на Балканах і Близькому Сході. Економічний і політичний занепад країни, поразка в війнах, сепаратизм окраїнних феодалів, невдоволення народних мас посиленням податкового тягара і застарілою феодалною системою породили в османських правлячих колах прагнення до проведення реформ, які, не зачіпаючи основ феодалного ладу, могли б врятувати імперію від назріваючої загрози розпаду і загибелі.

Найменш консервативна частина правлячого феодалного класу сподівалася зробити це шляхом окремих нововведень за європейським зразком, які охопили військову, адміністративно-судову і культурно-просвітницьку системи. Значне погіршення політичного та економічного становища країни та військові поразки Османської імперії з усією повнотою продемонстрували ступінь її слабкості. Раніше ці явища знайшли своє відображення у свідомості окремих представників правлячих кіл імперії. Але лише XVIII ст. відзначене ідеологічною боротьбою за реформи, і саме в цей період були зроблені перші серйозні спроби знайти нові шляхи вирішення проблем країни.

Ідея перетворення на сучасну державу – «європеїзація»/ або «вестернізація» – виникала в Османській імперії поступово. Ще в праці турецького першодрукаря Ібрахіма Мутаферріка «Основи мудрості в пристрої народів», виданого в 1732 році, обґрунтовувалася необхідність використання європейського досвіду для проведення реформ в Османській імперії. Автор намагався відшукати «Корінь зла» і подати вірну пораду, як позбавити від лих країну і людей. Ібрахім Мутаферрік зробив важливий крок у розширенні поняття «європеїзація» стосовно до потреб Османської імперії. Він говорив уже не тільки про використання європейського військового досвіду, але й про необхідність вивчення державних і культурних інститутів європейських країн. Цей твір хоча і було адресовано султану, але

насправді він апелював до свідомості освіченої частини турецького суспільства [88].

Однак накопичення уривчастих знань щодо військових і політичних подій в Європі, які привозили турецькі послы протягом усього XVIII ст., відбувалося дуже повільно і поєднувалося з багатовіковими переконаннями у непорушності шариатських соціальних та морально-правових норм, їх якісну відмінність і перевагу над політикою і мораллю «франків».

В кінці XVIII - першій половині XIX ст. носіями цієї ідеї були окремі представники правлячої верхівки Османської імперії, причому «європеїзацію» вони трактували лише як комплекс реформ, що стосувалися військової справи та частково діяльності деяких державних установ. Це особливо яскраво проявилось при правлінні султана Селіма III (1789-1807 рр.). *Саме ця подія (1789 р. – вступ Селіма III на престол) визначається нами як відправна точка розвитку вищої світської освіти у Туреччині.* "Цей султан перевершував розумом і освіченістю всіх своїх попередників після Сулеймана Пишного, а благородством характеру, щирим бажанням працювати на користь батьківщини всіх султанів, починаючи з Османа I, – пише про нього історик М.Д. Гутор. – Він був молодий, енергійний, діяльний, користувався симпатією серед турків і не викликав антипатій серед своїх християнських підданих" [53].

Однак, поступово "вестернізація" охоплювала й інші сфери життя імперії. Сучасник Селіма III француз Д'Жюшєро писав, що Селім III розробляв твердий проект реформ, який ставив завданням знищити яничар, підірвати авторитет духовенства ..., реорганізувати Османську державу за європейським зразком, провести зміни в галузі промисловості, торгівлі, землеробства, армії і флоту, науки і культури [393].

Селім III був сповнений бажання провести перетворення, які повернули б Туреччині "втрачені землі і славу". Про його ставлення до подій в імперії і навколо неї говорить і той факт, що у своєму посланні Порті Селім III писав: "Країна гине, ще трохи і вже не можна буде її врятувати" [214]. Реформи, запропоновані ним, відомі як "низам-й джедід" або "Новий порядок", відіграли значну роль у процесі

поступового формування нового про шарку османської бюрократії, якому судилося стати рушійною силою реформаторського руху першої половини XIX ст.

При підготовці планів реформ Селім III провів низку консультацій. У рескрипті 1791 р. султан вимагав від освічених улемів і ріджалів проекти доповідних записок (ляйїха) "про бажаний устрій держави", після чого духовними і світськими сановниками було представлено 22 проекти. Серед авторів доповідних записок були Садр-азам Ходжа Юсуф-паша; знаний учений казаскер Татарджік Абдулла-ефенді; видатний державний діяч Емін-ефенді; відомий історик Енвер-ефенді; великий політичний діяч, прихильник європейської культури Махмуд Раиф-ефенді; глава турецького посольства у Відні Ратіб-ефенді; капудан-паша Кючюк Хюсейн; непримиренний ворог яничар Ібрагім Несімі-ефенді, відомий під ім'ям Ібрагім Кяхья та інші. Це свідчить про те, що наприкінці XVIII ст. в османському бюрократичному середовищі були люди, які усвідомлювали необхідність реформ в державі [253].

Слід зазначити, що хоча спроби реформ Селіма III зазнали невдачі через слабку підтримку у владних колах та суспільстві в цілому, а сам султан був повалений і відсторонений через загрозу інтересам яничар, саме ці реформаторські спроби Селіма III створили умови для подальшого реформаторського правління Махмуда II (1808-1839 рр.).

Махмуд II протягом тривалого періоду проявив себе рішучим реформатором. Наступнику султана Селіма III вдалися не тільки військова реорганізація (знищення яничарського корпусу в 1826 р. і початок формування армії за європейським зразком), але й перетворення в різних сферах державного устрою Османської імперії. Реформи Махмуда II поширювалися на економіку, культуру, просвітництво, друк, на спосіб життя палацу та вищих верств населення [296].

Незважаючи на те, що процес "європеїзації" охоплював всі сфери життя османського суспільства, все ж значними практичними результатами вивчення та запозичення європейського досвіду в кінці XVIII – першої третини XIX ст. стали: *створення перших військових навчальних закладів та військові реформи*, що завершилися ліквідацією яничарського корпусу і формуванням армії.

Безпосереднім поштовхом до реформ в галузі освіти послужили військові поразки Туреччини в кінці XVII - XVIII ст. У пошуках засобів підвищення боєздатності турецької армії Мустафа III (батько Селіма III), намагаючись створити міцну армію з професійних гарно підготовлених фахівців, видав військові устави і заснував у 1734, 1761 і 1773 рр. морські й артилерійські Академії для підготовки грамотних офіцерів – артилеристів, фортифікаторів, навігаторів. Саме ці військові навчальні заклади й стали першими осередками *світської освіти*.

Вищеназвані школи називалися «Мухендісхане» («Інтенсивна школа» або «Школа геометрії»). Перша школа такого типу була відкрита у 1734 році при казармі артилеристів в Ускюдарі стараннями Кумбарджі Ахмед-паші [377]. Це був перший в історії Туреччини навчальний заклад, де стали вивчати точні науки.

У 1761 р. за сприяння військового радника турецької армії барона де Готта було відкрито кілька таких шкіл, спеціально для навігаторів, артилеристів, фортифікаторів, де математика викладалася вже в більшому (порівняно зі школою 1734 р.) обсязі.

У 1773 р. з ініціативи барона, в Сютлюдже було організовано Султанське морське інженерне училище – Королівська школа військово-морської техніки (Muhendishane-i Bahr-i Humayun). Турецький дослідник Осман Ергін вважає, що безпосереднім поштовхом для його відкриття стала поразка турецького флоту в Чесменській битві 7 липня 1770 р. На базі цієї школи, згодом розширеної і реорганізованої, Селім III почав підготовку своєї нової армії. Були запрошені французькі викладачі, виписані з-за кордону спеціальні книжки і підручники. Деякі найважливіші праці європейських авторів з військових питань, наприклад, відома книга Вобана, були перекладені на турецьку мову. Наприкінці XVIII ст. у школі на двох відділеннях – судноводіїв та суднобудівників – навчалось 45 осіб [345].

У 1792 р. вже Селім III відкрив при цій школі ще й артилерійське відділення, а трьома роками пізніше (**1795 р.**) була відкрита спеціальна школа для підготовки артилерійських інженерів і артилеристів – султанське сухопутне інженерне училище (Мухендісхане лери-й хумайюн). Порівняно довгий час, аж до 1826 р. (до

відкриття військово медичного училища), ці дві школи були практично єдиними осередками світської освіти, як спеціальної, так і загальної.

Іноземні фахівці з Англії, Німеччини, Австрії, Італії, Швеції та особливо Франції (султан Селім III взагалі прагнув у своїй військовій реформі перейняти французький досвід) активно сприяли розвитку навчального процесу в цих школах. Основні заняття велися французькою мовою через перекладачів, якими, як правило, були греки, слов'яни або вірмени, і вивчення цієї мови було обов'язковим поряд з арабською.

Крім прикладної математики, військових наук і статутів, що складали основу навчання, тут викладали географію, історію військового мистецтва з давніх часів до сучасності і малювання, що було для Туреччини важливим нововведенням.

При Селімі III чисельність учнів становила близько 200 осіб, але випускали школи не більше 4-5 військових інженерів, дійсно професіоналів своєї справи. На початку XIX ст. стали з'являтися і турецькі викладачі поряд з іноземними. Так, одним з провідних викладачів сухопутного училища був видатний діяч турецької культури Ходжа Ісхак-ефенді, який добре володів точними науками, іноземними мовами, знав військову справу. Він також переклав кілька спеціальних книг і підручників на турецьку мову [312].

Після повалення і вбивства Селіма III (1808 р.), засновані його батьком та розвинені ним військові Академії, формально не були закриті, але практично не діяли, оскільки частини нової армії були розпущені. Крім того, створення цих абсолютно світських навчальних закладів було вороже зустрінуте мусульманським духовенством, оскільки останні бачили в них підриг своєї монополії в системі освіти.

Починання Селіма III отримали продовження лише після ліквідації яничарського корпусу в 1826 р. У 1827 році Махмуд II заснував в Стамбулі Військово-медичне училище, а в 1829 р. – хірургічну школу (щоправда, лише у 1838 р. вдалося подолати опір духовенства і допустити практичні заняття на трупах). У 1839 р. обидві медичні школи були об'єднані в Султанське вище медичне училище [215, с.763], яке з часом стало одним з кращих спеціальних навчальних

закладів Туреччини XIX ст. Медичне училище, засноване Махмудом II, було першою в Туреччині школою, яка пропонувала еквівалент середньої та вищої світської освіти.

Відкриття цього училища було викликано головним чином потребами армії. У ньому з самого початку добре було поставлено викладання природознавства, загальної медицини, хірургії, терапії, а також французької мови як мови викладання основних спеціальних дисциплін [328].

У 1839 р. після реорганізації училище було переведено в Галатасарай, на його відкритті султан особисто звернувся до студентів. Пояснюючи, що арабська мова як мова медицини, застаріла, він сказав: "Ви будете вивчати наукову медицину французькою мовою. Однак моя мета не в тому, щоб, навчаючи вас французькою, навчити вас володіти французькою мовою, а в тому, щоб навчити вас науковій медицині і поступово перекласти її на нашу власну мову" [281, с.105].

Таким чином, вивчення медицини французькою мовою розглядалося як тимчасовий захід. І дійсно в подальшому, після того, як турецькі вчені переклали іноземні навчальні посібники з медицини та інші роботи на турецьку мову, турецька мова замінює французьку в якості основної мови навчальних програм.

Уперше в Туреччині тут почалася підготовка акушерів, а в кінці 40-х років (вже в період Танзимату) був відкритий анатомічний музей, на що було отримано згоду духовенства, скріплене фетвою шейх-уль-ісламу.

Слід зазначити, що училище також було першим і єдиним турецьким військовим училищем, в яке приймали деяку кількість християн (для підготовки фахівців цивільної медичної служби).

У 1834 р в Стамбулі відкривається Загальновійськове училище (Харбійе мектеби), що було викликано потребами армії. Перш, ніж відкрити цей заклад, видатний державний сановник Намик-паша під час своїх посольських поїздок до Європи вивчив організацію військових шкіл на Заході. За зразок був прийнятий французький військовий коледж Сен-Сір. Підкреслюючи, що загальновійськове училище давало насамперед загальну освіту, Осман Ергін писав: "На той час в Туреччині були лише морська, інженерна та медична школи, які можна деякою



мірою вважати європейськими за своїм духом, але й вони починали навчання з вивчення алфавіту і насамперед вчили читати та писати турецькою, і лише потім вивчалися спеціальні предмети. Природно, що і цей четвертий навчальний заклад (світського типу) - військова школа за необхідності повинна була дотримуватися того ж правила» [278, с.61].

Уряд протягом ряду років комплектував училище з числа безпритульних дітей, оскільки спочатку ані цей навчальний заклад, ані навіть сама військова реформа Махмуда II не користувалися особливою популярністю серед феодално-теократичної бюрократії. У 1837 р. в училищі навчалася всього 300 осіб, а взагалі в чотирьох названих військових училищах здобували освіту близько 1200 дітей.

З навчальних закладів того періоду слід відзначити також імператорську музичну школу, засновану Махмудом II з метою підготовки музикантів (барабанщиків і сурмачів) для військових оркестрів. У ній працював Доніцетті-паша, брат великого італійського композитора. Таким чином, початком становлення світської системи освіти Туреччина зобов'язана *військово-навчальним закладам*.

У міру того, як турецька регулярна армія набувала все більш сучасні організовані форми і збільшувалася чисельно, зросли контингент і число військових училищ, удосконалювалася військова підготовка і загальна освіта курсантів. З 1834 р. найбільш здібних з них стали посилати на стажування до військових шкіл країн Західної Європи.

Починаючи з 1834 року, намагаючись відродити незавершені плани Селіма III, Махмуд став засновувати посольства Туреччини в головних європейських столицях. Таким чином були створені основи для створення європейського типу системи дипломатичних відносин. Варто відзначити, що робота турецьких дипломатів у посольствах європейських країн, знайомство їх із західною культурою здійснило позитивний вплив на формування нових поглядів на турецьке суспільство. Для чиновників Махмудом II була заснована Школа юридичної освіти, а для підготовки перекладачів – Школа літературних наук [328, с.108].

Училища, створені в Османській імперії напередодні та в епоху Танзимату за європейським зразком і за допомогою європейських фахівців, виховали сотні людей, які отримали не тільки спеціальну освіту європейського типу, але й знання іноземних мов. У такий спосіб, для цих людей був відкритий доступ до європейської культури. Серед прихильників реформ було також багато офіцерів, які отримали військову освіту в нових училищах під керівництвом, головним чином, французьких інструкторів, вчителів світських шкіл та інших.

Серед них, наприклад, помітно виділялися Атаулла Мехмед Шанізаде, енциклопедично освічений лікар і історик, який знав кілька іноземних мов; перекладач і автор книг з медицини та математики Ходжа Ісхак-ефенді; історик і редактор першої газети, що виходила турецькою мовою Есадефенді. У професійній кар'єрі Мустафи Решид і у визнанні його реформаторських ідей султаном Махмудом II значну роль зіграв Перт-паша – найбільш впливовий у той час державний діяч Туреччини, прихильник європеїзації та оновлення старих звичаїв та обрядів в османському суспільстві [374, с.48]. Будучи прихильником помірних реформ, Перт-паша вважав, що країну можна врятувати не за допомогою сліпого наслідування Європі, а шляхом поширення серед населення освіти та використання досягнень науки. Він заохочував підготовку молодих кадрів, знайомих з суспільним ладом і сучасним становищем країн Європи і сам особисто протегував їм.

Султан Махмуд II добре усвідомлював й гостру потребу у підготовці компетентних цивільних службовців. Англійський письменник й історик Лорд Кінросс у своїй фундаментальній праці, присвяченій історії Османської імперії, наводить цікаву цитату з доповіді Ради корисних справ (1838): «Релігійні знання служать спасінню в прийдешньому світі, але наука служить прогресу навігації та розвитку торгівлі. Математичні науки необхідні для успішного ведення військових дій і військової справи». Обговорюючи будь-який з проектів відродження сільського господарства, торгівлі або промисловості, Рада виявляла, що нічого не можна зробити без залучення науки» [328].

Відомо, що XVIII ст. в Європі дало початок цілій плеяді великих вчених і мислителів, праці яких знаменували розвиток знань та ідей, перевернули уявлення людства в галузі природознавства, внесли прогресивні ідеї у розвиток математики, астрономії, фізики, хімії, біології, у вивчення розвитку людського суспільства. Європейські народи вступали в новий етап свого розвитку, що відкривало нові можливості для суспільно-політичного і культурного прогресу.

У другій половині XVIII ст. і в Туреччині починає зростати інтерес до сучасних наукових знань, зокрема до математики. Продовжує посилюватися інтерес до європейської медицини. На турецьку мову було перекладено цілу низку творів європейських авторів з медицини. Однак серйозною перешкодою поширенню наукових знань, освіти і культури в Туреччині кінця XVIII в. була обмеженість друкарства.

Зрозуміло, що друкарство в цьому сенсі є важливою частиною просвітництва, що невіддільна не тільки від історії культури Туреччини, але й, перш за все, від політичної історії країни [139].

У період реформ розвиток друкарства був пов'язаний насамперед з потребами армії і військових навчальних закладів. Саме в цей період починає збільшуватися попит на підручники, спеціальну наукову і технічну літературу. Ці книги стають необхідними для нового класу читачів: офіцерів та курсантів військових училищ, викладачів і слухачів спеціальних навчальних закладів, учителів і учнів нових шкіл, лікарів, чиновників, адвокатів та інших. Перші турецькі книги, надруковані в середині 80-х років XVIII ст., були написані викладачами Військово-морського інженерного училища, запрошеними в 1785 р. з Франції.

Селім III, прийшовши до влади, всіляко заохочував переклади творів іноземців і при кожному зручному випадку рекомендував державним сановникам читати книги, перекладені на турецьку мову. Селім III добре розумів значення науково-технічної літератури у підготовці офіцерів, військових інженерів і командирів флоту. Припинення друкарства позбавило султана можливості забезпечити військові школи необхідними підручниками та посібниками, тому він вирішив створити друкарню при інженерній школі, поставивши на чолі її викладача

математики цієї школи Абдурахмана-ефенді. Друкарське обладнання було куплено державою у Рашида-ефенді, колишнього власника друкарні Ібрахіма Мутаферріка, був відлитий новий набір шрифтів, більш чітких і легких для читання [370].

Відкриття друкарні відбулося в 1796 р., назвали її «Друкарня інженерної школи» («Мухендісхане матбааси»). А у 1797 р. побачила світ перша книга, надрукована Абдурахманом – персько-турецький словник Бурхан-й Каат, перекладений Ахмедом Асим. Він містив 863 сторінки великого формату, перша турецька книга, надрукована із застосуванням двох фарб [370].

До небагатьох значних видань тих років належать й книги турецького вченого Шанізаде Атауллаха. З його ім'ям пов'язана організація в Туреччині Бешікташского наукового товариства (Бешикташ Джемієт-й ільмієсі) – першого приватного салону, в якому збиралися освічені турки 20-х років XIX ст., щоб обговорити проблеми у галузі літератури, філософії та природничих наук [411]. Шанізаде Атауллах володів кількома мовами, вивчав військову справу, фізику, математику, був поетом, музикантом, живописцем і навіть майстром годинникових справ; він переклав з французької мови ряд праць з навігації та медицини.

Таким чином, спроби султана Селіма III (1789-1807) і потім великого візира Мустафи-паші Байрактара (1808) здійснити реформи зазнали невдачі. Реформи Махмуда II (1808 – 1839), в тому числі знищення в 1826 році яничарського війська, сприяли впорядкуванню державного управління, форм земельної власності і супроводжувалися посиленням особистої влади монарха, однак мало сприяли прогресу турецького суспільства. Водночас загальна криза Османської імперії тривала, і найбільш яскравим проявом цієї кризи були в 20-30-х рр. XIX століття невдалі для Туреччини війни, в яких вона позбулася територій сучасних Балкан та Греції, з великими труднощами придушила заворушення в Єгипті і Курдистані.

Загалом, на думку Т. Тунайя, в історії Туреччини виділяють три періоди «вестернізації» [420]. *Перший період* (1728-1826 рр.), який характеризується частковими реформами державних інститутів, при цьому найважливішою подією цього періоду є реформи «низам-й джедід». Реформи Махмуда II (1826-1839 рр.) турецький історик виділяє в *другий період*, визначаючи його як період «освіченого

абсолютизму», а *третій період*, названий як «Утвердження ідеї сучасного суспільства», охоплює досить тривалу епоху – з 1839 по 1908 рр. Він у свою чергу поділяється на три етапи: танзиматські реформи (1839-1876 рр.), діяльність «нових османів» (1865-1867 рр.), Младотурецький рух (з 1876 р.) і революція 1908 р.

**Танзимат** (у перекладі з осман. Танзимат-и хайрийе – «впорядкування», «укладення») – прийнята в літературі назва модернізаційних реформ (і самого періоду їх проведення) в Османській імперії з 1839 до 1876 року, коли була прийнята перша османська конституція [374; 375].

Основні принципи реформ були викладені в Гюльханейському хатт-і-шерифі, виданому султаном Абдул-Меджидом 3 листопада 1839 року при вступі на престол. На відміну від попередніх реформ, головне місце в танзиматі займали *не військові, а соціально-економічні перетворення*.

Реформи Танзимата ознаменували і зумовили найважливіші економічні, політичні, соціальні, культурні перетворення у житті османського суспільства. Вони постали значущими результатами повільного, однак поступального соціально-економічного і політичного розвитку Туреччини по буржуазному шляху, а також активним джерелом і чинником протистояння старого і нового.

Буржуазні ідеї, запозичені у Заходу, трансформувалися в різних сферах: у праві, державному управлінні, освіті. Однак активність ідей султанського хатта, їх необхідність для успішного розвитку держави і для створення умов функціонування буржуазних інститутів небагато хто розумів з представників правлячих кіл Османської імперії. Самі вони, очевидно, так само не мали чіткого уявлення про шляхи розвитку традиційного східного суспільства за умови його успішного співіснування з передовими капіталістичними державами Європи.

Діячі Танзимата шукали можливість безболісної перебудови традиційних мусульманських інститутів. Однак реформи не були безболісними. Вони зачіпали соціальні, національні, релігійні інтереси різних верств османського суспільства і викликали широку протидію, в тому числі і серед сановників, які мали безпосереднє відношення до керівництва здійсненням реформ [433, с.24].

Ініціатори Танзимата при розробці основних положень реформи освіти змушені були враховувати релігійно-політичні настрої консервативних кіл і найбільш відсталой частини мусульманського населення. Цим пояснюється той факт, що майже у всіх танзиматських актах міститься поряд з буржуазними прогресивними чимало таких положень, які спрямовані були на збереження непорушності основ ісламу і мусульманського права, духовних установ, феодальних порядків в суспільному ладі, законодавстві тощо. Ця двоїстість Танзимата, що є однією з головних чинників незавершеності реформ цього періоду, позначається майже на всіх ділянках культури, державного будівництва, в нормативних актах і в правових інститутах, які були певною мірою піддані частковим змінам. Так, в галузі освіти поряд з заснуванням нових, світських навчальних закладів та інших культурних установ на противагу їм залишалися мектеби і медресе [413].

Протягом усього нового часу в культурному та інтелектуальному житті турецького суспільства зберігалось майже безроздільне панування ісламу як офіційної державної релігії. Природно, що світські тенденції зустрічали шалений опір і надто повільно прокладали собі шлях крізь перешкоди пануючих в країні релігійних традицій, поглядів і забобонів. Боротьба між старим і новим у галузі культури була особливо запеклою. Основою культури в усі часи була освіта, і саме школи мали стати культурними витокami просвітництва в Туреччині.

Формально вищими навчальними закладами у досліджуваний період залишалися медресе (їх діяльність докладно була описана у п. 2.1), які стали осередками релігійного навчання і виховання. Вони готували служителів мусульманського культу, вчителів для мектебе, а також поставляли основний контингент чиновників в управлінський апарат і шариатські суди феодально-теократичної османської держави.

Дослідники цього питання А. Желтяков і Ю. Петросян пишуть: "У Стамбулі та його передмістях в 1769 році було 275 медресе, в інших, менших, містах вони нараховувалися десятками. Не було міста, в якому не було хоча б одного медресе»

[87; 140]. Однак султани лише зрідка видавали ферман і Ірада, в яких нагадували шейх-уль-іслам про необхідність приділяти увагу шкільній справі.

А. Желтяков спираючись на документи (зокрема, на дослідника народної освіти в Туреччині І.Сунг), зазначає, що вже в середині XVIII ст. з програм медресе були виключені "непотрібні" предмети – математика, астрономія, фізика, хімія, медицина, ботаніка, географія, а тому люди, які здобули освіту в медресе і вважалися за поняттями того часу вченими, залишалися осторонь від розвитку світової науки. Припинили своє існування й створені ще в XV ст. медресе зі спеціальним науковим ухилом, наприклад, медичні. Підготовка лікарів в Туреччині велася виключно за системою "уста – чірак" (майстер - учневі). На думку науковця випускники медресе в період реформ XIX ст. виявилися непридатними до практичної діяльності в нових адміністративних, фінансово-економічних і культурних установах і відомствах, в канцеляріях нових міністерств, тим більше – в турецьких представництвах за кордоном, мали убоге і хибне уявлення про країни Заходу, не знали європейських мов і не завжди достатньо володіли турецькою [86]. Визнаючи певні заслуги медресе в епоху середньовіччя, турецька професор М. Ялткая зазначала, що в XIX ст. в медресе "навіть не знали назв таких наук, як математика і природознавство. А серед викладачів були рідкістю люди, які вміли правильно писати і правильно говорити" [434, с.464].

Зрозуміло, що подібна система навчання і виховання, яка спиралася на економічну міць, політичний вплив і моральний авторитет турецько-мусульманського духовенства, не сприяла подоланню відсталості і неучтва. Лише процес пізнання бога, тобто вивчення ісламу, його догм і правових норм, вважався "істинною наукою" (ільм) і тільки мусульманські богослови-правознавці були оголошені "істинними вченими" (улема). Всі прогресивні знання, корисні для держави і суспільства, відносилися до категорії другорядних і другосортних. Довгий час це заважало туркам вивчати науку і культуру християнського Заходу і вчитися у немусульманських підданих імперії. І тільки наприкінці XVIII ст. під тиском вимог епохи султани й уряди Туреччини стали відступати від офіційного

підходу до понять "вченості й освіченості". Вони почали створювати світські школи, не втручаючись, однак, у традиції релігійного навчання в медресе.

Першими осередками зародження нової культури та ідеології були створювані в Туреччині світські школи європейського типу – рюшту. Незважаючи на те, що поряд з ними існували і духовні школи – медресе, що продовжували у період Танзимату залишатися центром опозиції та реакції, освіта все більше розвивалася за європейським зразком.

Однак турецький історик Антель зазначав, що вплив медресе на справи держави і освіти, їх зв'язок з арабською і перською культурою не дозволяли радикально змінити ситуацію в освіті. Танзимат об'єктивно не міг створити таких навчальних закладів, "які б дійсно сприяти входженню турецької нації в сім'ю західної цивілізації" [232, с.29]. Разом з тим, в епоху Танзимату були створені абсолютно відсторонені від медресе школи європейського типу, завдяки чому боротьба між реакційними і прогресивними силами схилялася на користь останніх. Досвід діяльності перших військових та цивільних спеціальних навчальних закладів слугував необхідною передумовою для реформ у галузі освіти, що були здійснені після оголошення Танзимату.

З самого початку проведення танзиматських реформ в економічній, політичній, адміністративно-судовій і військовій сферах відчувалася потреба в освічених людях. Природньо, що цю потребу не могли задовольнити існуючі світські навчальні заклади (переважно військові). Тому к 1846 року мектеби (середні школи) почали навчати основам граматики та арифметики, однак вони залишалися примітивними школами, випускники яких у загальній своїй масі не вміли читати й писати турецькою мовою. Як зазначає турецький історик Карал, головною перешкодою на шляху розвитку цих шкіл було те, що вони продовжували залишатися в вакуфних відомствах, які їх утримували і контролювали, а улеми – керівники цих відомств – чинили спротив будь-яким нововведенням [313, с.11]. Усвідомлення необхідності реформ шкільної справи знайшло відображення й у виступі султана Абдул Меджида при традиційному щорічному відвідуванні Високої Порти в лютому 1845 р. Звернувши увагу великого візира і міністрів на



необхідність подальшого розвитку танзиматських реформ, у тому числі світської освіти, він підкреслив, що останнє не менш важливо, ніж релігійне. При цьому дослідники цього періоду розвитку освіти Туреччини засвідчують, що основи дотанзиматської системи освіти ні за формою, ні за змістом, ні за методами навчання не відповідали вимогам часу.

8 березня 1845 р. було опубліковано урядове повідомлення про майбутню реформу і утворена Тимчасова Рада у справах освіти (Меджліс-і Мааріф мувакат), яку очолив вихованець Мустафи Решид паші, головний перекладач Порти Фуад-ефенді. У Раді, що складалася з восьми осіб, входили кадіаскер, згодом шейх-уль-іслам Аріф Хікмет-ефенді, офіційний історіограф Есад-ефенді та інші постаті, які володіли достатніми загально науковими, військовими та літературними знаннями. Завданням тимчасової Ради просвіти було складання проекту реформ в галузі освіти. У серпні 1846 р. Рада представила три проекти законів. Були запропоновані важливі заходи: створити школи трьох ступенів – початкові (мектеби або сибьян); світські середні школи – рюшту з сучасною (для того часу) програмою і відкрити університет у Стамбулі. Проект пропонував також заснувати спеціальний комітет для керівництва справами освіти, розробками відповідних програм та інструкцій за їх виконанням. Проекти були схвалені Портою і султаном, і стали законом. Була створена Генеральна Рада з питань освіти (Меджліс-і даім-й мааріф-і уміміє), до якої увійшли всі члени Тимчасової Ради на чолі з головою Вищої Військової Ради Порти Емінем-пашею [374, с.19].

Гостра потреба у вчителях для шкіл рюшту спонукала реформаторів звернути особливу увагу на їх підготовку. З цією метою в березні 1848 р. було відкрито перше в Туреччині **чоловіче педагогічне училище**. Програма училища, розрахована на 3 роки, передбачала вивчення турецької, арабської і перських мов, риторики, географії, арифметики, основ геометрії та геодезії. Однак програма втілювалася у скороченому вигляді, оскільки студенти, випускники медресе, були погано підготовлені до її сприйняття в повному обсязі. У перші роки свого існування педагогічне училище мало чим відрізнялося від медресе. Вранці учні продовжували відвідувати звичайні заняття в медресе. Таким чином, цей формально світський

навчальний заклад випускав учителів, які за рівнем знань і підготовки мало відрізнялися від ходжу, які закінчили медресе. Природно, що це відображалось на всьому процесі розвитку турецької світської школи, тим більше, що випускники світського училища довгий час становили лише незначний відсоток учителів. Незважаючи на те, що активного розвитку цей навчальний заклад набув лише після видання в 1869 р. закону про освіту, у країні було зроблено перший крок до професійної підготовки вчителів світської школи.

Більш численними були навчальні заклади, що готували чиновників для різних міністерств і відомств. Всі ці школи користувалися особливою підтримкою уряду і членів султанської сім'ї.

У 1849 р. в Стамбулі мати правлячого султана відкрила спеціальну школу з підготовки чиновників – "Будинок освіти" ("Дарул Мааріф") відому в Європі під назвою "Коледж Валіде-султан". Крім підготовки чиновників ця чотирирічна школа мала на меті готувати слухачів для університету. Оскільки школа носила привілейований характер, її випускників, вихідців з заможного стану, очікувала стріска кар'єра в центральному державному апараті [330].

У 1850 році створено Академію наук Туреччини, яка сприяла розгортанню діяльності наукових товариств, відкриттю різнотипних навчальних професійних закладів – сільськогосподарських шкіл, військових, медичних, інженерних, педагогічних коледжів, що згодом стали основою для відкриття на їх базі університетів [186].

Так, в 1859 р. створена спеціальна *Школа цивільних чиновників* (Мектеб-й мультіє), яка готувала чиновників для провінційного апарату. Її дворічна програма передбачала, крім вивчення ряду загальноосвітніх предметів, курси фікха, торговельного та міжнародного права, статистики та бухгалтерії, судочинства та ін.

Примітною рисою часів танзимату було також те, що робилися перші спроби організувати навчальні заклади та практичні курси з підготовки фахівців різних напрямів, що володіють мінімумом сучасних знань для роботи в сільському господарстві. Такими стали *Сільськогосподарське училище* (Зіраат мектеби) і

*Школа ветеринарів* (Байтар мектеби), відкриті в 1847 р., а також *Лісова школа* (Орман мектеби), створена у 1858 р. Ці навчальні заклади мали загалом широку освітню і спеціальну програми, однак, будучи дуже недовговічними, вони не відіграли в цей період помітної ролі і стали розвиватися лише в 70-х-80-х роках XIX ст.

У 1855 р. турецьким урядом була відкрита Османська школа в Парижі, де навчалося близько 60 молодих турків. Це було пов'язано з новим перспективами, які відкривала "європеїзація", і спрямовувалось на збільшення числа осіб, що володіють європейськими мовами. Деякі з цих студентів згодом вступали до французьких військових училищ [313].

Поряд із новими спеціальними цивільними навчальними закладами продовжували діяти та розширюватися і засновані при Селімі III і Махмуді II військові училища. Характерною рисою 60-х-70-х рр. XIX ст. було те, що не було знову відкритих військових навчальних закладів. Продовжували діяти відкриті раніше військові училища, розвитку яких уряд приділяв більше уваги. Сучасники Танзимата вважали, що молоді офіцери, які отримали освіту у військових школах, різко відрізнялися від інших.

Так, у 1845 р. уряд організував при штабах армійських корпусів середні школи першого ступеня – військові ідадіє, в яких особлива увага приділялася математиці. Учні, які успішно пройшли трирічний курс, рік навчалися в центральному військовому ідадіє в Стамбулі, після закінчення якого, вступали до військових училищ. Такі ж ідадіє стали створюватися і в інших військових училищах. У ці ж роки до рівня ідадіє була розширена програма підготовчих класів Військово-морського інженерного училища. У 1847 році тут почали готувати фахівців у галузі архітектури, а з 1883 р. цей навчальний заклад було перейменовано на Школу цивільного будівництва, а ще пізніше – на Інженерну академію, головною метою якої була підготовка фахівців, здатних планувати і здійснювати нові національні інфраструктурні проекти [301].

У 1928 році, невдовзі після розпаду імперії і встановлення республіки, Інженерна академія отримала статус університету, а у 1944 році вона стала

частиною того, що зараз називається Стамбульським технічним університетом [312].

У військово-медичному училищі в 60-х роках поряд з лікарським відділенням стали діяти також фармацевтичне і акушерське відділення. Це говорило про те, що училище готувало медиків не тільки для армії, але й для цивільних потреб. А. Міштольт, який відвідав цей навчальний заклад кілька разів, зазначав, що рівень підготовки лікарів, які закінчили це училище нижчий, ніж у іноземних лікарів, оскільки учні отримують «недостатню спеціальну освіту». Цікавою є обставина, що всі спеціальні дисципліни в ці роки читалися або іноземцями (італійці, швейцарці, англійці, німці, французи), або місцевими вірменами і греками. Всі заняття велися французькою мовою.

У 1866 році в Стамбулі, з ініціативи великого візира Фуада-паші було відкрито Громадянське (цивільне) медичне училище, в організації якого активно брало участь створене в 1865 р. Османське медичне товариство [281].

Таким чином, до середини XIX ст. в галузі освіти в Османській імперії намітилися деякі суттєві зрушення. Можливо, їх не слід переоцінювати, оскільки вони майже не торкнулися початкових шкіл – мектебе або сибьянов, тобто саме тих шкіл, які були доступні багатьом жителям міських кварталів і сільської місцевості в тих випадках, коли ці школи там були. І, як наслідок цього, більшість населення країни продовжувало залишатися неписьменним. У той же час не можна заперечувати, що саме в перші десятиліття XIX в. були закладені основи для розвитку світської освіти - загальної, спеціальної та військової. Лідери другого етапу Танзимата Алі-паша і Фуад-паша висували важливий план реорганізації системи освіти – "єдину основу всього соціального прогресу".

Фуад-паша відзначав, що поширення серед турків світського освіти забезпечить розвиток Туреччини і збереже владу в руках османів. "Освічені люди нас все одно переможуть, – зазначав сподвижник Фуада-паші Алі-паша, – і віднімуть у нас все, чим ми володіємо". Завдяки зусиллям Алі-паші і Фуада-паші в 1869 році був прийнятий Закон про народну освіту, що складався з 197 статей. Це був перший в історії Туреччини закон, в якому були охарактеризовані всі ланки

початкової, середньої та вищої освіти в країні. Після прийняття Органічного закону про народну освіту 1869 року всі навчальні заклади розділилися на державні та приватні, за якими уряд здійснював лише загальний нагляд [191]. У числі перших важливих заходів, що слідували безпосередньо за прийняттям цього закону, була розбудова університету. Як вже зазначалося вище, ідея організації університету була декларована ще законом 1846 р., коли за пропозицією Мустафи Решид-паші Тимчасова рада з освіти і Рада народної освіти прийняли рішення про відкриття Університету в Стамбулі. Однак це рішення абсолютно не враховувало реальної ситуації, тому воно довгий час залишалося на папері. У країні не було ні викладацьких кадрів, ні студентів, підготовлених школою до сприйняття університетського курсу, ні необхідної матеріальної бази. Тому з метою підготовки викладачів для університету уряд направив низку молодих турків для навчання за кордон. Будівництво ж триповерхового університетського приміщення, спроектованого більше ніж на сто кімнат, яке було доручено запрошеному з Італії архітекторові, розтягнулося на 20 років.

Як зазначає С. Сапожников хронологічно університет було створено ще у 1453 році і його можна вважати одним із десяти перших у Європі університетів. Однак офіційно початком його сучасного існування вважається 1863 рік, коли університет отримує назву "Darulfunun" (Будинок наук) [160]. Саме тоді було введено сучасну структуру організації навчального процесу, впроваджено навчальні програми та методи викладання.

На організацію університету здійснило вплив Османське наукове товариство (Джеміет-й ільмійе-й османійе), засноване в Стамбулі в 1861 році, яке ставило перед собою широкі завдання просвітницького характеру. Товариство створило в Стамбулі публічну бібліотеку на 60 томів з читальним залом, організувало курси з вивчення англійської та французької мов. 3 липня 1862 р. почало видавати щомісячний «Журнал наук» («Меджмуа-й фюнун») - перший в історії Туреччини науково-популярний журнал [374]. Тут протягом 4-х років публікувалися статті з гуманітарних та природничих наук, нариси політичного становища в різних

країнах. Не випадково саме члени Османської наукового товариства стали і першими лекторами університету.

31 грудня 1863 року в будівлі університету (задовго до його офіційного відкриття в 1870 р.) була проведена перша публічна лекція, на якій були присутні 300 слухачів. Це була лекція з фізики, прочитана Дервіш-пашею, який здобув освіту в Європі. Загалом Закон 1869 року передбачав організацію університету у складі трьох факультетів: філософсько-літературного, юридичного і природничого.

Видатний діяч освіти і історик Ахмед Вефік-ефенді читав лекції з історії, придворний лікар Саліх-ефенді – з природознавства, Мехмед Джевджет-ефенді – з фізичної географії, придворний астролог Осман Саїб-ефенді – з астрономії. Проводилися також лекції з математики та прикладної фізики. Як зазначав академік В. Гордльовський, "ці лекції першого вільного університету в Туреччині, з яких слухач дізнавався про успіхи знання на Заході, зіграли в освіті османського суспільства велику роль" [253].

Офіційне відкриття університету відбулося 20 лютого 1870 року і було оголошено великим візиром Алі-пашею. З перших же днів навчальний заклад зіткнувся з непереборними труднощами. Абсолютно неможливо було практично забезпечити викладання всіх оголошених в законі 1869 університетських предметів: не було ні викладачів, ні підручників. В результаті заняття проводилися за спрощеною програмою, яку можна було розглядати як своєрідні підготовчі курси. Вона включала лекції з літератури, загальної історії, географії, логіки, права, фізики, математики, малювання і французької мови [191].

Цілком зрозуміло, що постійної університетської аудиторії тоді ще не було. Багато лекцій, що супроводжувалися науковими дослідженнями, сприймалися слухачами як фокуси і чудеса. На жаль, університет був переведений практично до становища середнього навчального закладу, а в кінці 1871 року в результаті критики реакційного мусульманського духовенства його взагалі закрили.

У 1874 році університет намагалися відкрити на базі Галатасарайського ліцею, але ця спроба закінчилася невдачею. І тим не менше, хоча доля Стамбульського

вищого навчального закладу не була чітко визначеною, створення його в тих умовах було, без сумніву, великим кроком вперед [304, с.21].

У 1900 році університет пережив наступну реорганізацію і отримав назву «Darulfunun-i Osmani» (Османський дім наук). Було започатковано підготовку спеціалістів за такими напрямками: медицина, право, література, природничі науки та теологія. Дослідники акцентують на тому, що до ХХ сторіччя університет був вищою мусульманською школою, однак після проголошення Турецької Республіки (1923 р.), його було реорганізовано у 1927 та 1933 роках у світський освітній заклад. Сьогодні – це Стамбульський університет (тур. İstanbul Üniversitesi, англ. Istanbul University) – провідний вищий навчальний заклад Туреччини [255].

Як перший сучасний заклад вищої освіти, Стамбульський університет забезпечував викладацьким складом інші університети, засновані в країні, зокрема Босфорський університет (1863 р.), Йїлдиз Технічний Університет (1911 р.), у складі якого почав функціонувати факультет освіти та педагогічний факультет. У цей період було закладено основу для формування національної інтелігенції, яка сприяла розвитку турецької науки, техніки, освіти та культури [231].

*Босфóрський університет* (тур. Boğaziçi Üniversitesi) – вищий навчальний заклад Туреччини, розташований на європейській стороні протоки Босфор у місті Стамбул. Було засновано у 1863 нью-йоркським підприємцем Крістофером Робертом і американським місіонером Сайрусом Хемлін як Роберт-Коледж – перший американський вищий навчальний заклад за межами США. У 1971 році коледж було перейменовано на Босфорський університет. Нині входить до європейської асоціації університетів "Утрехтська мережа" і асоціації середземноморських університетів. За версією Times Higher Education входить до переліку 200 найкращих університетів світу. Навчання проводиться англійською мовою

*Галатасарайський ліцей* / Галатасарайська придворна школа (тур. Galatasaray Lisesi) – елітний середній навчальний заклад в Стамбулі, відкритий під час правління султана Баязида II (1481 р.). Ліцей Галатасарай вважається найбільш престижним і старим навчальним закладом Туреччини. Він існує вже п'ять століть.

Почалася історія знаменитого ліцею в 1481 році. Саме тоді, в перший рік свого правління, султан Баязид II відкрив тут філію Двірцевій школи Топкапи, назвавши його Галата Сарай Ендеруну Хумайуну, що перекладається як "Палацова імперська школа в Галаті" (Galata Sarayı Enderun-u Humayunu), або Ендерун. Баязид II був сином і спадкоємцем Мехмеда II, і став восьмим султаном Османської імперії. Він правив імперією з 1481 року по 1512 рік. Те, що відразу після сходження на трон, Баязид відкрив школу, говорить про те, яке велике значення надавав султан освіті [391].

За легендою першим керівником школи став шейх Гюль Баба. Гюль Баба перекладається як "батько троянд". Він був шейхом ордена Бекташи. На дозвіллі ж цей шейх любив розводити троянди червоного і жовтого кольору, звідси і таке прізвисько - батько троянд. До речі, примітно, що з тих пір і до сьогоднішнього дня фірмові кольори ліцею Галатасарай – саме жовтий і червоний.

За весь період існування в його стінах отримали освіту багато відомих державних діячів і представників інтелектуальної еліти країни різних часів. Шкільна програма в султанські часи відповідала французькому зразку; лише замість латинської і давньогрецької мов юнаки тут навчалися турецької, арабської і перської. Водночас ці дві класичні мови, як і німецьку, бажаючі могли вивчати ввечері, поза програмою. Серед учителів були як турки і французи, так і греки й вірмени. Ліцей брав на себе турботу про забезпечення учнів харчуванням, одягом (в тому числі й уніформою, яку діти повинні були носити за межами навчального закладу), предметами гігієни, підручниками і шкільними матеріалами [397].

У 1866 році вона була реформована за зразком французької навчальної системи і стала називатися Султанська галатасарайська школа (Galatasaray Mektebi Sultani). Після проголошення в Туреччині республіки школа отримала нинішню назву ліцею (Galatasaray Lisesi). З 1968 року тут навчаються також і дівчатка (в даний час вони утворюють близько 40% учнів). У 1992 році за підтримки Франції був заснований Галатасарайський університет, який утворює разом із ліцеєм єдиний навчальний комплекс.



Не менш цікавою і важливою у контексті нашого дослідження є історія існування Єгипетського університету. Після входження Єгипту в 1517 р. до складу Османської імперії місцеві вакфи збідніли, і залежна від них система освіти стала занепадати. Турецькі улеми так і не змогли завоювати симпатії єгиптян. Престиж освіти помітно знизився. Однак у цих умовах Єгипетський університет аль-Азхар зберігся як великий центр юридично-богословських дисциплін і арабської філології на Близькому Сході [411].

З XVIII століття аль-Азхар починає фактично відігравати роль загально мусульманського навчального закладу. У цей визнаний центр традиційної освіти і наук прагнули також науковці та студенти ісламських країн Середнього Сходу та Африки. Особливе місце в османському періоді аль-Азхара займає правитель, значення якого в історії Єгипту важко переоцінити. Албанський яничар Мухаммед Алі, що правив Єгиптом в першій половині XIX століття, відомий у світовій історіографії реформ як "єгипетський Петро I". Щоправда, на відміну від свого російського колеги, читати він навчився у віці 45 років. Економічні реформи, розпочаті Мухаммедом Алі, що супроводжувалися змінами в галузі культури та освіти, не оминули аль-Азхар. Звільнивши майно, передане аль-Азхар у порядку добродійності, від обкладення податком, новий єгипетський правитель наблизив до себе улемів. Мухаммед Алі направив на стажування до Франції деяких викладачів з аль-Азхара, а його студенти пізніше склали кістяк перших світських шкіл - медичних, мовних та управлінських. У самому аль-Азхар була зроблена спроба часткового введення європейських методик навчання. Метою реформ Мухаммеда Алі в цій сфері стало з'єднання традиційної релігійної і світської наукової освіти [412].

У свою чергу інший правитель Єгипту – Ісмаїл-паша (правив до 1879 р.), який зумів домогтися для Єгипту значної внутрішньої автономії в межах Османської імперії, видав перший закон про аль-Азхар від 1872 р.

Згідно цього закону, був введений кваліфікаційний іспит на отримання диплома "міжнародного зразка". Аль-Азхар отримав університетський статус, слухачам дозволялося бути присутніми на заняттях за вибором. Зміст освіти

передбачав вивчення географії, історії, математики і природознавства. Аль-Азхар випускав фахівців-філологів, шариатських суддів, викладачів богослов'я, імамів мечетей і проповідників. Істотно підвищилася роль ректора. Керівник аль-Азхара особисто розподіляв матеріальні блага серед викладачів і студентів.

Кінець XIX століття ознаменувався початком процесу оновлення навчальних програм, внутрішнього розпорядку та організаційної структури аль-Азхара. Знаменитий єгипетський суспільний діяч і реформатор ісламу Мухаммед Абдо (1849-1905), прагнучи до збереження спокою в душах мусульман, заявляв, що "справжнім мусульманином є той, хто в питаннях земного життя і релігії керується розумом", закликаючи правовірних докладати всі свої сили для пізнання навколишнього світу. Реформи в аль-Азхар він почав з майже неймовірного – отримання згоди хедива (титул правителя Єгипту) на перегляд освітніх методик, введення навчання сучасним наукам, новим навчальним дисциплінам. Завдяки його зусиллям в 1890 був виданий закон, за яким створена перша рада з управління аль-Азхар: вона складалася з найбільш авторитетних богословів на чолі з самим Мухаммедом Абдо. З його смертю в 1905 р. рух реформ в аль-Азхар знову призупинився [411].

Таким чином, підводячи підсумки реформ Османської імперії в 1789-1877, які вплинули на розвиток вищої університетської освіти Турції у XIX столітті, необхідно констатувати, що при Селімі III модернізація торкнулася лише військово-інженерного комплексу, який гарантував обороноздатність Османської імперії. Соціально-політична складова реформ була незначною, до того ж вони зазнали поразки в результаті запеклого опору традиціоналістів. Політика Махмуда II, незважаючи на енергійні заходи в її здійсненні, мала дуже скромні результати і зовсім не торкнулася соціальних проблем. Соціально орієнтованими виявилися лише "благодійні реформи" періоду Танзимату середини XIX ст., проте їх реалізація була непослідовною і перебувала в залежності від суб'єктивних інтересів правлячих кіл імперії.

У період Танзимату освіта продовжувала носити двоїстий характер, незважаючи на створення нової системи. Медресе виховували прихильників

середньовічної ідеології, а оскільки релігія зберігала у суспільстві свої позиції, то їх вихованці користувалися значним авторитетом.

Цей період характеризується появою і зростанням значення і кількості педагогічних училищ, відкриттям першого навчального закладу для жінок, першими спробами створення вищого навчального закладу (університету) у Стамбулі.

Важливо підкреслити, що саме в цей час був фактично розбудований перший ліцей, відкривалися спеціальні навчальні заклади, відбулися значні зміни в початкових та середніх світських школах.

У ці роки освіті стали приділяти особливу увагу, що проявилось у значних змінах. У 1846 р. був виданий спеціальний указ про реформу освіти, в якому повідомлялося, що контроль над початковими школами передається в руки світських державних органів. В цей же період засновано цілий ряд училищ європейського зразка. У спеціальних цивільних навчальних закладах стали готувати чиновників нового типу.

Більш значні нововведення в галузі освіти вдалося здійснити в другій половині 50-х років. У 1856 р в країні було введено викладання турецької мови. У 1857 р засновано Міністерство освіти. У 1858 році відкрито першу школа для дівчаток. Складанням підручників для шкіл нового типу займався, заснований ще в 1851 р «енджумени-і Даниш», який направив в Європу молодих фахівців, щоб ті могли детально ознайомитися з постановкою навчання в школах. У 1860 р почало діяти «Османський наукове товариство» («Джеміет-й ільм-і Османие»), яке продовжило справу вже закритого на той час «Вченої ради» і приступило до видання першого науково-популярного журналу «Меджмуа-і фюнун» («Збірник наук»). На сторінках журналу друкувалися популярні статті, присвячені різним галузям європейської науки [225].

Однак у цей період стає помітним певний прогрес на користь світської освіти. Цьому сприяв Органічний закон 1869 року, який вперше визначив структуру і зміст усіх ступенів світської освіти, від початкового до вищого. Слід зазначити, що до 1869 року відносини між мусульманами в Османській імперії регулювалися

нормами ісламського права, відносини, що склалися між мусульманами і немусульманами, також регулювалися норми ісламського права. Відповідно до Паризького трактату 1856 р. і міжнародних зобов'язань Туреччини, оголошувався принцип рівності мусульман і немусульман перед законом. За розпорядженням великого візира Алі Баши були зроблені витяги з французького цивільного кодексу, які пропонувалося включити в турецький цивільний кодекс. 24 березня 1869 р. указом султана проект був введений у дію під назвою «Меджелле-і Ахкям-і Адлійє» — «Збірник юридичних норм, заснованих на фікху», який увійшов в історію за назвою Меджелле [196].

У 1870 р відбулося урочисте відкриття університету («Дарульфунун» - «Будинок наук»). Правда, через два роки він був закритий через наполегливі вимоги духовенства і реакційних кіл, а також через обмежене фінансування.

Отже, період Танзимату характеризується впровадженням державних постанов вищих органів влади, які визначили структуру всієї системи освіти Туреччини. Однак, здійснений аналіз історичних, педагогічних, публіцистичних джерел дозволяє стверджувати, що в ХІХ столітті, не зважаючи на низку суттєвих змін у суспільному житті, відбулося лише зародження університетської освіти в Туреччині, яка наприкінці століття була представлена фактично єдиним навчальним закладом – Стамбульським університетом "Darulfunun-i Osmani".

Таблиця 2.1

### Зародження перших університетів Туреччини

Рік заснування	Первісна назва	Сучасна назва
1453	Sahn-ı Seman (медресе Фатіха)	Стамбульський університет (Istanbul Universitesi)
1870	Darulfunun	
1900	Darulfunun-i Osmani	
1481	Імператорська школа Галатського палацу (Galata Sarayı Enderun-u Hümayunu), або Ендерун	Галатасарайський ліцей (тур. Galatasaray Lisesi)
1866	Султанська галатасарайська школа (Galatasaray Mekteb-i Sultani).	Galatasaray Університет (Galatasaray Universitesi)

1773	Muhendishane-я Бахри-я Хумаюна , Королівська школа військово- морської техніки	Стамбульський технічний університет (Istanbul Teknik Universitesi)
1795	Muhendishane-я Бери-я Хумаюна , Королівська школа військової техніки	
1883	Hendese-ил Mülkiye ,	
1909	Мектеби Алі інженер ,	
1928	Інженерна школа ,	
1944	Технічний університет	
1863	Роберт-Коледж	Босфорський університет Boğaziçi University (Boğaziçi Universitesi)
1883	Школа Мистецтв	Mimar Sinan Університет Искусств (Mimar Sinan Universitesi)
1885	Торгово-промислова палата	Izmir University of Economics

Період післятанзиматних реформ університетської освіти починається після Османської конституції 1876 р. Цей міжреформенний період створив політичні, соціокультурні передумови реформування університетської освіти в наступні роки.

Османська конституція, підготовлена Мідхат-пашею, остаточно завершила період Танзимату. Поступово Османська імперія перетворювалася на відсталу в промисловому відношенні країну, залежну від західних держав. Західні держави стали посилено втручатися у внутрішні справи Туреччини. В останній чверті XIX ст. імперія втратила такі свої володіння, як: Болгарію, Сербію, Чорногорію, Румунію, Балканський півострів, Закавказзя, Алжир, Туніс, Єгипет, Каїр. До кінця XIX століття всі північноафриканські володіння Османської імперії відійшли до європейських держав.

В кінці XIX в. почалася нова хвиля реформаторського руху. Вона вилилася в турецьке національний рух, що розгорнувся в 50-60-х роках XIX ст. Спочатку рух носило просвітницький характер. Члени об'єднання "Нові османи" і відомі просвітителі і письменники, в тому числі Намик Кемаль, представники інтелігенції

внесли величезний вклад в розвиток турецького освіти, турецької мови, її вдосконалення до професійного літературного рівня.

Представники нової хвилі реформаторського руху шукали шляхи для збереження цілісності імперії. У 1889 р в Стамбулі утворилася партія "Єдність і прогрес" ("İttihak ve Terakki"). Метою об'єднання було створення конституційної держави. Передбачалося проведення реформаторських дій, підйом економіки країни, всебічне оновлення суспільства. Представників цього руху називали младотурками.

Але у липні 1908 року частини турецьких військ, незадоволені слабкістю уряду султана, який не зумів захистити від загарбницької політики західних держав Македонію, підняли повстання. Це було початком революції младотурків. До їх рядів приєдналися війська з інших військових частин Туреччини, султан злякався політичної ситуації і 24 липня 1908 року дав згоду на відновлення Конституції та парламенту в країні.

Політика «національної економіки» (1908-1922) спиралася на турецьку владну еліту, на засновників акціонерних компаній, представники турецької знаті, бюрократів, політиків.

Перемога кемалістів над інтервентами і підписання Лозаннського договору визначили якісно нове продовження реформування турецького суспільства і держави. Завдання європеїзації все більш синтезувалися з націоналістичної, антиімперіалістичної, антиклерикальної ідеологією, причому основами останньої стали, по-перше, ідея світської, незалежної від інституту релігії влади – так, як це було в розвинених країнах, по-друге, ідея економічної незалежності, яка передбачала необхідність індустріалізації, встановлення рівноправних зв'язків із західним світом.

### **2.3. Просвітницькі ідеї вчених-реформаторів епохи Танзимату**

Важливий вплив на ставлення університетської освіти був здійснений турецькими просвітниками. Серед них визначне місце займає Ібрагім Хаккі (1703-1780), який народився в Ерзурумі і жив в селі Тілло провінції Сіїрт, є автором

багатьох творів з суфізму, філософії, медицини, географії, астрономії, математики, геометрії, фізики, характерології, релігієзнавства, етики. На його діяльність глибоко вплинула творчість давніх грецьких, арабських та тюркських (наприклад, Ібн Сіна) мислителів та науковців. “Маарифетнаме” (1756) – є його найвідомішим, найоб’ємнішим та енциклопедичним твором. Ця книга, яка була однією з найулюбленіших серед читачів того часу, була написана у змішаній формі – прозою та у віршах. Вона сприяла поширенню інтересу суспільства до позитивних наук та є гарним вихователем, що намагається взагалі виховати людей [344].

Інтелігентську спільноту, що стала активною ближче до кінця епохи Танзимату, та визначними представниками якої були Зія Паша, Ебуззія Тевфік, Намик Кемаль та Алі Суаві, називали Нові Османи. Порятунком держави вони бачили з одного боку, у переході до конституційного та ліберального політичного устрою, а з іншого боку, у наданні освіти народу, поширенні нових педагогічних поглядів, зменшенні впливу медресе.

Зія Паша (1825-1880) – поет та державний діяч, який виступав проти освітньої системи медресе та намагався створити нову систему освіти.

Алі Суаві (1838-1878) виступав проти ідеології медресе, займав посаду директора ліцею Галатасарай та став видатним мислителем та педагогом. У 1866 році, він виступає перед народом в стамбульській мечеті Шехзаде із завзятими промовами-проповідями з питань релігії та політики. В січні 1867 року він починає видавати газету «Мюхбір». Через деякий час його газету було закрито, а він відправлений у заслання у Кастамону. Пізніше в Парижі він видає газету «Улюм» і розпочинає роботу над підготовкою твору, який вважається першою турецькою енциклопедією «Камусу-ль Улюм-аль Мааріф» [313].

Емруллах Ефенді (1858-1914), який був випускником економічної школи Мюлькіє, в період абсолютизму займав посади начальника управління освіти в різних містах (Яніна, Салонікі, Алеппо, Ізмір), після цього він був членом Ради освітян, викладачем в Дарульфюнун, а в 1910 -1911 та 1912 роках стає міністром освіти.

У 1886 році Емруллах Ефенді видає в Салоніках журнал для вчителів «Меджелле-і Муаллімін», а в 1902 році – енциклопедичний словник «Мухитульмаариф» («Енциклопедія2»), у 1911 році — двотижневу газету «Новий мухитульмаариф» («Нова енциклопедія») [298].

Сати Бей (1880-1968), який був випускником економічної школи Мюлькіє, мав арабське походження. Після проголошення другого конституційного правління деякий час був директором педагогічної школи Дарульмуаллімін. Сати Бей мав не протюркські, а проосманські погляди. Проте тюркісти дуже шанували його, і через його цінні педагогічні праці називали його “турецьким Фребелем”. З тюркських країн Азії приїздило чимало студентів, які намагались скористатись нагодою повчитися в його педагогічній школі Дарульмуаллімін. Однак, в 1918 році, у трагічні дні I-ої світової війни він залишив країну і виїхав до Сирії. Пізніше він займав високі освітянські посади в арабських країнах [300].

Тевфік Фікрет (1867-1915), який був випускником Галатасарайського ліцею, був у цій школі спочатку вчителем, а в 1909-1910 роках директором, пізніше – учителем турецької мови в коледжі Роберта. Його місце в історії турецької освіти визначається здебільшого наступним: своїми віршами він намагався поширити ідеї західного світу в Туреччині, протестував проти тиранії та гніту; у своїх віршах він звертався до дітей та молоді, у дитячій книжці «Шермін» у доступній формі розповідає молоді про важливість патріотизму [304, с.197].

Займаючи посаду директора Галатасарайського ліцею, він втілював у життя чимало нових задумів: проводив конференції зі студентами, влаштовував для них розважальні програми, заснував медичний кабінет.

Мехмет Акіф Ерсой (1873-1936) закінчив ветеринарну школу в Стамбулі. В агрологічній школі в Халкалі він викладав письмо, в школі-Дарульфунун – літературу, з метою підтримки національної боротьби їздив до Анкари, Кастамону, Конії та інших міст і виступав там перед народом з промовами про визвольну боротьбу. Він став членом Великого Національного меджлісу Туреччини, а у лютому 1921 року написав марш Незалежності (гімн Турецької Республіки). У



1926-1936 роках, перебуваючи в Єгипті, викладав турецьку літературу в Єгипетському університеті [330].

Зія Гекалп (1876-1924), який навчався в Діярбакирі у військовій школі - Рушдіє, ліцеї Ідаді, у Стамбульській ветеринарній школі, був керівником руху "Єднання та Прогрес". В 1911 році викладав в Салоніках в ліцеї Ідаді соціологію, а після 1913 року викладав у Стамбулі в Дарульфюнун. На його діяльність вплинув французький соціолог позитивіст викладав Дюркгейм. Він був першим, хто ввів до навчальної програми філософію і соціологію, яку тоді називали ічтімаіят, і викладав її. На його думку, головною помилкою турецької освітньої системи було те, що студенти, інтелектуальна еліта не були спроможні синтезувати вивчене й бути творчими [373, с.226]. Він видавав важливі педагогічні, культурні й політичні журнали й книжки. Серед головних журналів, які він випускав або на які безпосередньо впливав, були: «Соціологічний вісник», «Національний вісник досліджень», «Новий вісник», «Малий вісник». Серед найважливіших наукових праць: «Засади Тюркізму», «Історія тюркської цивілізації», «Бути тюрком – Бути сучасним – Бути мусульманином» [261].

Зія Гекалп був першим, хто системно представив проблеми “Національної освіти” і працював над ними. Для того, щоб дітей з народження виховувати добродішними і з почуттям національної гідності, він писав дитячі вірші й казки.

Омер Сейфеттін (1884-1920) закінчив військову школу, як офіцер брав участь у боях на Балканах, потрапив у полон, повернувшись до Стамбулу залишив військову справу, у 1914-1920 роках викладав літературу в ліцеї Кабатас. Він є автором близько 130 оповідань і першим та визначним представником національної літературної течії [255].

Балтаджиоглу (1886-1978), який закінчив літературне відділення вищої школи Дарульфюнун, в період конституціоналізму викладав в чоловічому і жіночому педагогічних училищах педагогіку, рукоділля, письмо. Після 1918 року був директором навчальних закладів середнього й вищого рівня. С 1923 року був ректором вищої школи Дарульфунун. Продовжував свою діяльність і в республіканський період [324].

Реформи Танзимату були викликані об'єктивними потребами розвитку країни. Найбільш далекоглядні діячі з правлячої еліти Османської імперії, особливо ті, які побували в Західній Європі й ознайомилися з політичною системою, умовами економічного та культурного життя, дійшли думки, що без реформ за західним зразком Османська держава не зможе розвиватися прогресивним шляхом. Здійснювалися реформи зверху нечисленними державними діячами. Вони несли в собі нові, незвичні для османського суспільства уявлення про цінності людської особистості, недоторканності життя і майна, рівність перед законом мусульман і немусульман – підданих імперії, що наклало відбиток на специфіку розвитку освіти і культури країни.

Епоха Танзимату породила молодих за віком, але повних патріотичного духу представників чиновницької інтелігенції – Мустафа Решид, Садик Рифат, Ахмед Фехтує, Нурі-ефенді, Ібрахім Сарим, Мустафа Самі, Алі-паша, Фуад-паша, Мехмед Шекіп, які стали прихильниками внутрішніх перетворень в Османській імперії. Нечисленна кількість представників бюрократії здобувала освіту в нових світських навчальних закладах і, подолавши обмеженість традиційної освіти самоосвією світського типу, стала важливим джерелом поповнення сил реформаторського руху.

Нова світська школа, особливо на другому етапі Танзимата, сприяла появі нового для Османської імперії соціального прошарку – турецької інтелігенції, яка дещо пізніше, на заключному етапі танзиматських реформ стане найважливішою соціальною опорою буржуазних реформаторів.

З її народженням істотно зростає значимість тих сил, які виявляють прагнення до економічного і культурного прогресу Османської імперії. І якщо на початковому етапі реформ ще не було такого соціального прошарку, крім бюрократії нового типу, здатної стати двигуном буржуазних перетворень, то пізніше положення змінилося. Молода турецька інтелігенція поступово ставала опорою реформаторів, хоча формально керівництво реформами залишалося в руках вищої бюрократії.

Становлення та розвиток нового соціального прошарку тісно пов'язані з реформами першого етапу Танзимата (1839-1853 рр.), зокрема, з нововведеннями в галузі освіти. В основному, це пов'язано було з розвитком нової світської школи, яка до початку 60-х років XIX століття нараховувала сотні вчителів.

Ібрахім Шинаси (1826-1871 рр.) одним з перших почав виступати за поширення літературної турецької мови як вираження громадської думки. Ібрахім Шинаси через кілька років після виходу в світ першого номера «Тасфір-й ефкяр», перебуваючи в Парижі, приступив до роботи над багатотомним турецьким тлумачним словником, який мав підсумувати і узагальнити результати діяльності турецьких просвітителів з реформування та модернізації мови. На жаль, ця праця за життя письменника не побачила світу, а після його смерті рукописи були загублені [239].

Зія-паша (1825-1881 рр.) протягом двох десятиліть займав високі адміністративні пости, служив в особистому апараті султана. Він чудово володів французькою мовою і перекладав твори Мольєра і Лефонтена. Це була добре освічена для свого часу людина, з літературним хистом, яка розділяла прагнення реформаторів Танзимата до перетворень на основі європейського досвіду.

У своїх статтях в газеті «Хюрріет» Зія-паша підкреслював необхідність докорінних змін у системі освіти, поширення знань з метою розвитку економіки країни і добробуту її населення, виступав борцем за спрощення турецької мови, звільнення її від арабо-перської лексики. Таким чином, Зія-паша (також як і Ібрахім Шинаси і Намик Кемаль) був активним учасником боротьби ідеологів «нових османів» за реформу турецької літературної мови та перетворення її у справжній інструмент освіти народу. Удосконалення інститутів державного управління в рамках помірного парламентаризму, просвітництва та «європеїзація» - основні риси ідейних поглядів Зія-паші [382].

Розвинув і поглибив просвітницькі ідеї свого вчителя, багатьом з них надав закінчений, досконалий характер Намик Кемаль. На формування його поглядів помітно вплинули ідеї Просвітництва. Намик Кемаль сам назвав тих європейських мислителів, які сприяли формуванню його поглядів, – Монтеस्क'є, Руссо, Вольтер і

Локк. Вплив ідей цих найбільших представників європейського просвітництва XVIII ст. відчувається в багатьох роботах Намика Кемалю. Зокрема, він говорив, що спочатку держава виникла в результаті добровільної угоди людей, і це є, по суті, віддзеркаленням просвітницької теорії суспільного договору. Ідея про те, що верховна влада належить народу, взята Кемалем з твору Ж.-Ж. Руссо «Про суспільний договір». Вплив просвітницьких ідей відчувається і у вірі Кемалю в початкову гармонію, що існувала в природі і людському суспільстві. «Порядок визначається гармонією, яка спочатку закладена в речах, - писав Кемаль, якби найменше колесо на фабриці вийшло з ладу, постраждали б усі її частини; якби найменший супутник Юпітера змінив свій звичайний шлях, умови, регульовані Сонцем, були б повністю порушені» [317].

Дотримуючись принципів Руссо, Вольтера і Монтеск'є, Намик Кемаль розглядав освіту народу як головний інструмент соціального, політичного та культурного прогресу. Він писав, що «освіта – джерело життя кожного народу». Він постійно підкреслював, що просвітництво та освіта стали основою всіх економічних і культурних успіхів Європи.

Боротьбу за розвиток народної освіти в своїй країні Намик Кемаль продовжував до останніх років життя. Відзначаючи більш високий рівень освіченості серед християн, Н. Кемаль підкреслював, що їх навчанням зайняті громади, а турецькими школами управляють урядові органи, які переважно обмежуються турботою про виплату заробітної платні чиновникам. Він пропонував здійснити на практиці закон про обов'язкове початкове навчання, відкривши початкові школи у кожному селі, розширити програму шкіл Рюшту, створити ремісничі училища.

Військова інтелігенція була представлена офіцерами-фахівцями, випускниками військових училищ. Інженери, фортифікатори, навігатори, артилеристи в питаннях соціально-політичного та державного устрою дотримувалися передових позицій. Принципово нова частина інтелігенції - журналісти була сформована завдяки розвитку турецької державної та приватної преси.

Якісний та кількісний ріст інтелігенції стимулював виникнення перших наукових та просвітницьких товариств. Все більше розширювалося знайомство з культурними та науковими досягненнями буржуазної Європи.

З числа прогресивно налаштованої інтелігенції формувалися нові кадри столичної бюрократії 60-х - початку 70-х років XIX ст. Вони служили в канцеляріях, де їх перебування створювало певну психологічну атмосферу для реформування освіти.

Представники нових для Османської імперії професій (викладачі світських навчальних закладів, військові фахівці, лікарі, літератори і журналісти) створювали основи нової нетрадиційної культури. Саме в цей період в країні з'являється перший професійний театр європейського типу, розвивається новий жанр газетної публіцистики, а в літературі відбувається помітний процес відходу від середньовічних канонів. Викладачі цивільних і військових навчальних закладів зробили значний внесок у поширення природничих знань у країні, впливали на формування наступної генерації світської інтелігенції. Важливо також підкреслити, що на заключному етапі Танзимата проведення реформ відбувалося в умовах принципово нового чинника, такого як громадська думка. Цьому послужила поява в 60-х роках турецької приватної преси, зі сторінок якої пропагувалися ідеї «європеїзації» та модернізації державних інститутів країни, прогресу її освіти і культури.

Тепер проблеми перетворень освіти вийшли за межі вузького кола представників бюрократії і стали обговорюватися діячами інтелігенції і розглядати на сторінках приватних газет.

Видатними представниками молоді турецької інтелігенції були Намик Кемаль, Ібрахім Шинаси, Нурі-бей, Асаф-бей, Агях-ефенді, Ахмед Мідхат-ефенді, Реджаізаде Екрем, Алі Суаві та інші. Незважаючи на те, що їх соціальне походження – це різні традиційні верстви османського суспільства, значну частину складали вихідці з військово-бюрократичної середовища. Створений у світських установах новий соціальний прошарок проявляв особливий інтерес до

європейської культури (особливо французької), а їх практична діяльність визначалася об'єктивними потребами країни.

Таким чином, інтелігенція стала виконувати соціальну функцію агітатора руху за реформи, які виходять за межі урядових відомств і канцелярій.

## **Висновки до розділу 2**

Аналіз джерельної бази дозволив виокремити основні передумови становлення та розвитку університетської освіти в Туреччині у XIX-XX столітті: *історичні* (кризові явища у всіх сферах життя Османської імперії), *соціально-економічні* (необхідність у постійному оновленні знань в умовах динамічного суспільства, організації неперервної, ефективної підготовки спеціалістів всіх рівнів та проектування нових спеціальностей), *соціокультурні* (поширення міжнародної інтеграції та тенденція до створення єдиного освітнього простору, зростання потреби в якісній вищій освіті), *організаційно-методичні* (потреба у зміні застарілих форм організації навчально-виховного процесу вищої школи, їх невідповідність вимогам часу).

На основі аналізу історичної та історико-педагогічної літератури зроблено висновок, що у Туреччині, починаючи вже з IX-XI століть спостерігається тенденція до поширення масової освіти, перехід від домашньої до організованої шкільної освіти, яка охоплює практично всі верстви населення. Ця тенденція, у свою чергу, сприяла появі соціально-богословського освітнього закладу – "медресе", який став першим і головним елементом вищої мусульманської освіти.

З'ясовано, що перше офіційне медресе в Османській Імперії – медресе Сулейман-паші – було відкрите у 1330-х р. Сулейман Шахом в м. Ізнік. Пізніше в Стамбулі було засновано ще два медресе, названі на честь правителів, які видали свої установчі статuti: Фатіх (1453-1461 рр.) і Сулейманіє (1550-1559 рр.). Зазначено, що к початку XIX століття медресе стали масовим явищем. Лише у Стамбулі та його передмістях в 1769 році було 275 медресе, в інших, менших, містах вони нараховувалися десятками (не було міста, в якому не було хоча б одного медресе).

Зроблено висновок, що турецькі медресе користувалися автономією, входили до османських релігійно-соціальних комплексів кулліє, які охоплювали мечеті, медресе, школи (мектеб), бібліотеки, лікарні (дарушшіфа, марістан), постійні двори (хан), благодійні кухні і їдальні (імарет), лазні (хамам), фонтани, акведуки.

Виявлено, що діяльність медресе здійснювалась відповідно до статутів, які являли собою імператорські укази і містили норми й правила, що відповідали академічним вимогам та адміністративним процедурам. Фінансувалися вони як державою, так і багатими верствами суспільства. Студенти забезпечувалися житлом, продуктами харчування та невеликою стипендією.

З'ясовано, що медресе були різних типів: медресе ісламія – "ісламська школа", медресе деенійя – "релігійна школа", медресе кхаса – "приватна школа". Ієрархію медресе, яка проіснувала до кінця імперії, було встановлено Сулейманом I: *столичні*, які відкривали шлях до адміністративної кар'єри, *провінційні*, випускники яких у кращому випадку могли стати дрібними чиновниками. Кращі студенти ставали *улемами* – загальновизнаними вченими, високо шанованими членами суспільства, що належали до вищого духовенства. Зазначено, що в Османській імперії існувала ієрархія улемів – мюдерріси, муфтії та кадії.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що *зміст освіти* у медресе складали чотири стадії знання (духовне, інтелектуальне, усне та письмове). Оскільки метою всякого знання, а особливо духовних наук, вважалося пізнання Бога (Аллаха), тому до змісту освіти у медресе входили такі предмети: сикх (ісламське право), тафсир (тлумачення Корану), хадіси, синтаксис та морфологія. Крім ісламських дисциплін навчали граматики, синтаксису, логіці, метафізиці, філософії, географії, стилістиці, геометрії, астрономії і астрології. Доведено, що навчальна програма османської медресе мала переважно релігійне спрямування, тому природничі науки традиційно ігнорувалися.

З'ясовано, що к початку XIX століття медресе почали втрачати своє значення, їх випускники виявилися непридатними до практичної діяльності в нових адміністративних, фінансово-економічних і культурних установах і відомствах, в канцеляріях нових міністерств, в турецьких представництвах за кордоном, не знали

європейських мов і не завжди достатньо володіли турецькою. Можна стверджувати про наростання кризових явищ у системі освіти Туреччини наприкінці XVIII століття, що потребувало суттєвих змін.

Констатовано, що радикальна реструктуризація системи вищої освіти Туреччини розпочалася наприкінці XVIII ст. у контексті реформ Селіма III, який ставив завданням реорганізувати Османську державу за європейським зразком, провести зміни в всіх сферах її життєдіяльності. Виявлено, що моделлю модернізації суспільно-культурного життя Туреччини було обрано *вестернізацію* – процес переходу від традиційного суспільства до сучасного шляхом прямого перенесення структур, технологій і способу життя західних суспільств. Значними практичними результатами вивчення та запозичення європейського досвіду у сфері освіти в кінці XVIII – першої третини XIX ст. стало створення військових навчальних закладів, які стали першими осередками світської освіти: "Muhendishane" (1734 р.), Султанське морське інженерне училище – Королівська школа військово-морської техніки "Muhendishane-i Bahr-i Humayun" (1773 р.), Королівська школа військової техніки (1795 р.) та інші. З'ясовано, що ці вищі школи, поступово змінюючись і вдосконалюючись, стали базою для створення у 1944 році Стамбульського технічного університету, третього найстарішого у світі університету з інженерних наук. У 1826 р. відкривається Військово-медичне училище, у 1829 р. – хірургічна школа, які у 1839 р. об'єднуються в Султанське вище медичне училище, що стало першою в Туреччині школою, яка пропонувала еквівалент вищої світської освіти.

Зроблено висновок, що к середині XIX ст. Стамбул стає центром формування турецької інтелігенції. Досвід же діяльності перших військових та цивільних спеціальних навчальних закладів слугував необхідною передумовою для реформ у галузі освіти, що були здійснені після оголошення Танзимату, модернізаційних реформ в Османській імперії з 1839 до 1876 року.

Зазначено на важливості прийняття у період Танзимату Органічного закону (1869 р.), який визначив структуру всієї системи освіти Туреччини, у тому числі регламентував розбудову університету у Стамбулі. З'ясовано, що хронологічно



університет було створено у 1453 році і його можна вважати одним із десяти перших у Європі університетів. Однак офіційно початком його сучасного існування вважається 1863 рік, коли університет отримав назву "Darulfunun" (Будинок наук) і було введено сучасну структуру організації навчального процесу, впроваджено навчальні програми та методи викладання. У XIX століття університет пережив низку реорганізацій, поки у 1900 р. не отримав назву "Darulfunun-i Osmani" (Османський дім наук). Тут було започатковано підготовку спеціалістів за такими напрямками: медицина, право, література, природничі науки та теологія. До XX сторіччя університет був вищою мусульманською школою, однак після проголошення Турецької Республіки (1923 р.) його було реорганізовано у 1927 та 1933 роках у світський освітній заклад. Сьогодні – це Стамбульський університет (тур. İstanbul Üniversitesi, англ. Istanbul University) – провідний вищий навчальний заклад Туреччини.

Виявлено, що Стамбульський університет, як перший сучасний заклад вищої освіти Туреччини, забезпечував викладацьким складом інші університети, засновані в країні, зокрема Босфорський університет (1863 р.), Йілдіз Технічний Університет (1911 р.), у складі якого почав функціонувати факультет освіти та педагогічний факультет.

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що у період Танзимату було засновано ще низку освітніх закладів, які сьогодні належать до мережі університетської освіти Туреччини. Так, Босфорський університет (тур. Boğaziçi Üniversitesi), заснований у 1863 р. як Роберт-Коледж (перший американський вищий навчальний заклад за межами США), у 1971 році набув статусу університету і нині входить до європейської асоціації університетів "Утрехтська мережа" і асоціації середземноморських університетів. Галатасарайській ліцей ("Galatasaray Lisesi"), відкритий під час правління султана Баязида II (1481 р.) як елітна двірцева школа, у 1866 році був реформований за зразком французької навчальної системи і став називатися Султанською галатасарайською школою (Galatasaray Mekteb-i Sultani). Після проголошення в Туреччині республіки школа отримала нинішню назву Galatasaray Lisesi. У 1992 році за підтримки Франції було засновано

Галатасарайський університет, який утворює разом із ліцеєм єдиний навчальний комплекс. За весь період існування в його стінах працювали або отримали освіту багато відомих державних діячів і представників інтелектуальної еліти Туреччини різних часів.

Зроблено висновок, що саме у період Танзимату та післятанзиматних реформ було закладено основу для формування національної турецької інтелігенції (Зія Паша, Ебуззія Тевфік, Намик Кемаль, Алі Суаві, Мустафа Решид, Садик Рифат, Ахмед Фехтує, Нурі-ефенді, Ібрахім Сарим, Мустафа Самі, Алі-паша, Фуад-паша, Мехмед Шекіп та інші), яка сприяла розвитку науки, техніки, освіти та культури Туреччини.

Здійснений аналіз історичних, педагогічних, публіцистичних джерел дозволяє стверджувати, що у XIX столітті, не зважаючи на низку суттєвих реформ, відбулося лише зародження університетської освіти в Туреччині, яка на кінець століття була представлена фактично єдиним навчальним закладом – Стамбульським університетом "Darulfunun-i Osmani".

Результати дослідницького пошуку з аналізу політичних, соціально-культурних та історичних передумов становлення університетської освіти Туреччини як науково-педагогічної проблеми відображено в одноосібних публікаціях автора [59;60].

### РОЗДІЛ 3

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ТУРЕЧЧИНІ У 1922-2001 рр.

У розділі досліджено стан університетської освіти Туреччини у XX столітті, зокрема охарактеризовано вплив революційних ідей Мустафи Кемаля Ататюрка на розбудову вищої освіти у 1922 – 1950 роках; проаналізовано кризові явища у розвитку університетської освіти країни у 1960 – 1980 роках; визначено причини її радикальної реструктуризації у період від 1981 року до початку XXI століття; окреслено місце приватних вищих навчальних закладів у системі сучасної університетської освіти; актуалізовано досвід розвитку вищої освіти Туреччини в сучасних умовах.

### **3.1. Вплив революційних ідей Ататюрка на розбудову університетської освіти Туреччини в період 1922-1950 рр.**

Більшість українських та російських дослідників, роботи яких присвячені реформуванню Туреччини у 1920-1930-ті роки, охоплюють у своїх роботах політичну, економічну, релігійну та соціальну сфери, здебільшого залишаючи роль освітніх реформ поза увагою. У науковій статті К. Кокоуліна «Турецька модель від Мустафи Кемаля Ататюрка» розглянуто спроби та результати реформатора побудувати нову європейську модель на основі сміливих економічних та релігійних змін. Едмонд Левін присвятив свою працю «Нація» успіхам Ататюрка у побудові громадянського суспільства шляхом реформ у політичній та соціальній сфері, торкнувшись питання освіти та її кардинальних змін.

На відміну від багатьох інших реформаторів президент Туреччини був переконаний, що немає сенсу просто модернізувати зовнішню форму освіти. Для того, щоб Туреччина змогла вистояти в післявоєнному суспільстві, необхідно було зробити фундаментальні зміни всієї структури суспільства та культури.

Термін «цивілізація» сотні разів повторюється у промовах Ататюрка і звучить як заклинання: «Ми будемо йти до цивілізації і прийдемо до неї... А ті, які затримуються, потонуть у її ревучому потоці... Цивілізація – такий сильний вогонь,

що той, хто його ігнорує, буде спалений і зруйнований... Ми будемо цивілізованими, і будемо пишатися цим...» [422, с. 59].

Не викликає сумнівів, що в кемалістів «цивілізація» означала безумовне та безкомпромісне впровадження буржуазного суспільного ладу, способу життя і культури Західної Європи.

У реформах Кемалю можна виділити п'ять основних напрямів: політичні перетворення, реформи суспільного життя, права, економіки та реформи освіти.

Сучасна система освіти в Туреччині почала формуватися після проголошення республіки у 1923 році. До революції, яку здійснив Мустафа Кемаль Ататюрк, більшість освітніх закладів були зосереджені в містах та знаходилися в руках релігійних інститутів. З самого початку кемалісти відкрито виступили проти ісламського ортодоксоналізму, звільняючи шлях для перетворення країни на світську державу. Було обмежено вплив улемів (ісламських богословів і наставників) на юриспруденцію та освіту; закривалися релігійні школи та коледжі, забороняли шариатські суди [385, с.87].

З метою забезпечення світського характеру нової турецької держави у березні 1924 р. був ліквідований халіфат та висланий з країни останній представник османської династії Абдул-Меджид II, позбавлений статусу духовного глави мусульман усього світу.

Владою президента М. Кемаль скасував давню посаду шейх-уль-іслама – першого улеми у державі, міністерство шариату, закрив низку релігійних шкіл та коледжів. Спеціально створений департамент релігійних закладів контролював мечеті, монастирі, призначення й усунення імамів, проповідників, спостерігав за муфтіями. Коран було перекладено турецькою мовою, а вихідним днем замість п'ятниці кемалісти оголосили неділю.

Але найбільший супротив лаїцизму (вилученню релігійного ісламського права з адміністрації, конституції, судочинства та освіти) – одному з проголошених М.Кемалем принципів державного будівництва – здійснювали не богослови-улеми, а дервіші, які за султанських часів мали величезний, хоча й прихований, вплив на двір та урядовий апарат [264, с.72]. У травні 1925 р. дервішський шейх Саїд очолив

курдське повстання під гаслами повалення «безбожної республіки» і поновлення халіфату. М. Кемаль жорстоко придушив його, розпустивши ордени дервішів, закривши їхні монастирі й усипальниці, заборонивши збори, церемонії й особливий одяг, а до кримінального кодексу було внесено положення, що забороняло створення політичних асоціацій на базі релігії.

Також поступово, в 1926-1934 рр., жінкам країни надали рівні з чоловіками права. Мустафа Кемаль усіляко підтримував емансипацію жінок. Їх допустили і на комерційні факультети університетів, і в аудиторії гуманітарного факультету Стамбульського університету.

Одночасно зі змінами в релігійній сфері була реформована система освіти країни – вона стала світською. Більш того, турецьке міністерство освіти взяло під свій контроль усі релігійні школи (медресе). Так, медресе при мечеті Сулеймана в Стамбулі, яке готувало улемів вищого рангу, було передане богословському факультету Стамбульського університету. Пізніше на базі цього факультету було відкрито Інститут ісламських досліджень [424].

Перетворення торкнулися й арабського алфавіту, дійсно зручного для арабської мови, але не придатного для турецької. Тимчасове введення латиниці для тюркських мов у Радянському Союзі підштовхнуло до тієї ж дії Мустафа Кемалю. Замість арабської писемності Османської імперії, складної та чужої для турків, Національні збори прийняли латиницю (1928), а використання арабської заборонили (з 1 січня 1929 року) [62].

Новий алфавіт був підготовлений за кілька тижнів. Президент республіки з'явився в новій ролі – учителя. У своєму зверненні до народу Ататюрк сказав «Мої друзі! Наша багата гармонічна мова зможе виразити себе новими турецькими буквами. Ми повинні звільнитися від незрозумілих знаків, що протягом століть тримали наш розум в залізних тисках. Ми повинні швидко вивчити нові турецькі букви. Ми повинні навчити цьому наших співвітчизників, жінок і чоловіків. Це потрібно вважати патріотичним обов'язком кожного. Не забувайте, що для нації ганебно на десять-двадцять процентів складатися з грамотних і на вісімдесят-дев'яносто з не писемних громадян» [226].

Уведення латиниці не тільки полегшувало навчання населення, але й знаменувало новий етап розриву з минулим, удар по мусульманським віруванням. Так почалася багаторічна кампанія «очищення» турецької мови від арабських слів і виразів в всіх сферах суспільства – освіті, науці, літературі тощо. Процес цей проходив складно і не без істотних втрат (народ країни століттями користувався арабським алфавітом і літературою, тому до лексикону людей увійшло багато арабських слів, які іноді нічим було замінити).

Для підтримки реформи мови Кемаль заснував лінгвістичне товариство, яке поставило своїм завданням зменшити та поступово викоренити арабські запозичення, багато з яких закріпилися в турецькій культурній мові. Згодом відбувся сміливий наступ на перські й арабські запозичення. Натомість терміни європейського походження, далекі від турецької мови, не піддавалися переслідуванням, і навіть імпортувались, щоб заповнити порожнечу, що створилася після відмови від арабських і перських понять [106].

Після кількох років пропаганди, закон встановив термін, після якого заборонялося користуватися арабським письмом та вводився обов'язковий латинський алфавіт. Усім громадянам суспільства, у віці від 16 до 40 років, належало відвідувати школи для вивчення латинського письма. Чиновників, які не знали його, звільняли. Ув'язнених, які відбули строки покарання, не випускали з тюрем, якщо вони не вміли читати та писати по-новому.

І менше, ніж за два покоління мова країни істотно змінилася. Для сучасного турка документи та книжки шістдесятирічної давності з численними персидськими й арабськими конструкціями здаються архаїчними та середньовічними.

1 січня 1935 року вводилися прізвища. Мустафа Кемаль одержав від Великих національних зборів прізвище Ататюрк (батько турків), а його найближчий сподвижник, майбутній президент і лідер народно-республіканської партії Ісмет-паша прізвище Іненю (за назвою місця, де він здобув велику перемогу над грецькими інтервентами) [216].

На початку XX століття, коли Мустафа Кемаль починав свою політичну діяльність, авторитет османського імператора здавався непорушним, ісламські

норми життя – священними, а слово «турок» вважалося образливим. Ататюрку довелося будувати нову державу з чистої сторінки. Треба було не лише творити нові норми життя, а й переконувати громадян нової республіки в тому, що приналежність до турецької нації є їхньою гідністю, а не прокляттям.

Слід визнати, що жодній країні Сходу не вдалося так ефективно реформувати своє суспільство. І сталося це не в наш час, а в 20-30-ті роки XX століття, коли в Європі тривало активне формування двох тоталітарних режимів. «Турецьку модель» сьогодні високо оцінюють і намагаються так чи інакше використати нові середньоазіатські держави.

В середині XX століття внутрішньополітична ситуація в Туреччині загострилася, оскільки посилилася боротьба політичних партій за владу, активізувався демократичний рух за здійснення соціально-економічних реформ.

Вдруге багатопартійні вибори відбулися в 1950 році та призвели до змін у владі. На виборах Демократична партія одержала перемогу над Народно-республіканською партією. Незважаючи на те, що демократи були централістами та консерваторами у питаннях, що стосувалися економічної політики, вони все ж виступали за вільний ринок: Туреччина вступила в еру справжньої багатопартійної демократії та змішаної економіки. В 1953 році країна приєдналася до НАТО.

Як наслідок, Республіка була віднесена до західних країн, що вплинуло на розширення простору для інтелектуального розвитку нації. Насправді, політика у сфері освіти на всіх її рівнях все більше і більше підлягала впливу США. Відкривши економіку для приватного сектора, демократи відчували потребу у висококваліфікованій робочій силі з гарним знанням іноземних мов, особливо англійської. З цією метою в країні було відкрито шість середніх шкіл з англійською мовою викладання. Одним із завдань нової влади було також поширення країною вищої освіти.

У період з 1955 по 1957 було засновано чотири університети: Чорноморський технічний університет в Трабзоні поблизу кордонів з Грузією, Егейський університет в Ізмірі, Середньосхідний технічний університет (ССТУ) в Анкарі та університет імені Ататюрка в Ерзурумі на сході країни. З цього часу вплив

Сполучених Штатів Америки на керівні органи освіти, освітні установи та структуру вищої освіти Туреччини, яка до цього базувалася виключно на моделях університетів Континентальної Європи, почав збільшуватися.

Всі чотири університети були засновані у формі університетських кампусів. Більше того, ССТУ працював так само, як типовий американський державний університет: керівництво закладом здійснювала Опікунська Рада, яка складалася з дев'яти членів, призначених на посади урядом. Третина членів цієї Ради кожні три роки поетапно переобиралася. Ректори, декани, викладачі та інші працівники освіти призначалися на посади Опікунською Радою, яка також мала повноваження достатні для визначення рівня заробітної платні працівників [335; 337].

Таким чином, в той час, коли педагогічні працівники та адміністрація в інших університетах при працевлаштуванні отримували статус державного службовця, в ССТУ працівників працевлаштовували на основі строкового контракту без права на життєве перебування на посаді. До вже існуючих посад професора та ад'юнкта професора було додано посаду доцента, яка не була передбачена в штаті інших турецьких університетів. Ректор виступав у ролі головного виконавчого директора, керівники кафедр теж мали вагомі владні повноваження.

Технічно бюджет університету формувався за рахунок одноразової грошової допомоги наданої Парламентом, на відміну від інших університетів, бюджет яких й досі формувався на основі актів Парламенту, в яких чітко прописувалися всі статті бюджету. Опікунська Рада ССТУ могла приймати подарунки та пожертви, самостійно встановлювати розмір плати за різноманітні освітні послуги, і таким чином, на додаток до державного бюджету, формувала свій власний бюджет.

Члени Опікунської Ради також на свій власний розсуд визначали статті витрат. Грошові активи, які не були витрачені на кінець фінансового року переносилися на наступний рік. Більше того, Рада мала необмежені владні функції в організації структури університету та керівництві установою, тоді як відкриття нових факультетів в інших університетах потребувало виходу відповідних актів Парламенту [335].



В Трабзоні та Ізмірі Чорноморський технічний та Егейський університети залишалися повністю підконтрольними Міністерству. Більше того, вони стали філіями старіших університетів, що знаходилися в Анкарі та Стамбулі, та перебували під їх опікою. Це злиття тривало до тих пір, поки університети не розвинулися до такого рівня, що могли претендувати на автономію. Саме через злиття зі найстарішими університетами вони мали багато спільних структурних рис з континентально-європейськими університетами.

З іншого боку, в Ерзурумі університет імені Ататюрка за початковим задумом мав бути освітнім закладом сільськогосподарського спрямування, на зразок Американських університетів, заснованих на дарованій землі. З цією метою була підписана програма наукової співпраці з університетом штату Небраска. В той же час університет імені Ататюрка був повністю на утриманні Міністерства. Відразу після заснування в університеті був сформований Консультативний комітет зі статутними повноваженнями. Передбачалося, що згодом він трансформується в повноцінну Опікунську Раду. Проте цього так і не сталося, тож університет імені Ататюрка розвивався в основному за зразком континентально-європейських університетів [385].

З семи існуючих на кінець 50-х років університетів лише ССТУ був повністю автономним. Цей університет випереджав свій час за розвитком, навіть беручи до уваги сучасне розуміння автономності закладу освіти. ССТУ розвивався дуже стрімко і скоро став відомим навіть за межами країни. Але на думку працівників інших університетів ССТУ все одно не міг вважатися автономним, так як ректор та декани обиралися на посади «зовнішнім владним органом», а не колегами. Відтоді працівники університетів почали серйозно перейматися виборами на головні посади освітніх закладів, так як вважали це однією з головних умов автономії університетів.

Щодо значних досягнень у секторі неуніверситетської освіти, було відкрито дві вищі школи економіки та торгівлі, одну в місті Анкара в 1954 році, а іншу – в місті Ескішехір в 1958 році. Вища школа в Ескішехірі згодом стала ядром Анатолійського університету. В 1959 році було прийнято закон, згідно якого ці

школи були перейменовані в «академії економічних та комерційних наук». Цей закон також стверджував, що ці установи знаходяться під юрисдикцією Міністерства Національної Освіти, хоча вони і мали певну автономію в наданні освітніх послуг та в дослідницькій діяльності рівня університету. Цей законодавчий документ також містив статті, подібні до статей Закону про університетську освіту. Він надавав право присвоювати випускникам таких закладів освіти наукові звання, але в той же час не давав права на повну автономію, тобто права обирати ректорів серед педагогічних працівників закладу; академіям також не надавали статус юридичної особи. Керівників таких закладів перейменовували в «президентів», звання ректора міг отримати лише голова університету. «Президенти» призначалися на посаду спільним наказом Міністра Освіти, Прем'єр-міністра та Президента Республіки.

Це стало відправною точкою для так званого «академічного дрейфу», тобто спроб вищих шкіл економіки та комерції у своїй діяльності наслідувати університети та з часом привласнити собі їх статус, проте університети чинили різкий супротив цим спробам [390].

В 1958 році Коледж Роберта був визнаний вищим навчальним закладом, і в 1959 році його, на той час вже існуюча, Школа машинобудування була об'єднана зі Школою Бізнесу та Економіки та Школою наук і мов.

Загальна кількість студентів, які навчалися у вищих навчальних закладах Туреччини перейшла п'ятидесятитисячний рубіж, тоді як кількість педагогічних працівників була трохи меншою ніж чотири тисячі. З іншого боку, коефіцієнт кількості студентів серед населення становив мізерні 3,4 %, значно нижче заявлених Мартіном Троу (1972) 15 %, які б свідчили про перехід «елітної» вищої освіти до «масової».

На нашу думку, система університетської освіти Туреччини на початку ХХ століття була малопопулярною навіть для турецьких громадян, проте з середини ХХ століття через посилену увагу з боку держави відбувається реформування університетської освіти, її посилене фінансування, залучення іноземного професорсько-викладацького складу до мережі університетських закладів, і як

наслідок – спостерігається стрімкий розвиток університетської освіти, як з якісної, так і з кількісної сторін.

### **3.2. Кризові явища у розвитку університетської освіти Туреччини 1960-1980 рр.**

Військовий переворот, який стався 27-го травня 1960 року поклав кінець періоду правління Демократичної партії. Змінений Закон про університетську освіту (Закон № 115), який витіснив закон 1946 року, згодом був прийнятий щойно сформованими Установчими зборами. Новий законодавчий акт ліквідував залишки опікунства Міністерства над університетами. Тепер ректори повинні були бути обрані по чергово з поміж професорів різних факультетів, як і в багатьох університетах Європи, наприклад Німеччині, строком на два роки.

Цікаво зазначити, що нова Конституція була створена вже після прийняття Закону про університети. Ця конституція була першою конституцією, яка мала в своєму складі статтю (ст. №120) присвячену управлінню університетами [410]. Згідно цієї статті:

- університети являли собою громадські організації, які мали статус юридичної особи, засновані на підставі окремих Парламентських Актів;
- університети мали адміністративну та наукову автономію;
- університети знаходилися під керівництвом органів, члени яких були обрані шляхом голосування колег по університету;
- педагогічні працівники були цілковито незалежними та вільними у виборі предмету дослідження та не могли бути зняті з посади жодною зовнішньою установою.

Таким чином, це нове розуміння автономії університету вкорінилося в свідомості більшості педагогічних працівників Туреччини. Для них автономія університету складалася з трьох компонентів: наукового, управлінського та фінансового. На думку більшості, наукова автономія за походженням була Гумбольдтовською, тобто науковці були абсолютно вільними у виборі змісту навчального матеріалу та предметів дослідження. Поняття адміністративної

автономії означало, що вибори ректорів та деканів повинні проводитися їх колегами, як обов'язкова умова автономії університету. В ті роки ніхто не звертав увагу на третю рису автономії, фінансову, тож концепції підзвітності взагалі не існувало в наукових колах Туреччини. Багато хто вважав ідею фінансової підзвітності неправильною, так як на їх думку вона суперечила реалізації принципу наукової автономії. Цікаво зазначити, що в турецькій мові немає жодного слова, яке б повністю виражало значення слова «підзвітність» в контексті управління діяльністю університетами.

Стаття нової Конституції про фінансову підзвітність стосувалася в основному університету ССТУ. Але військовий уряд змінив процедуру призначення на посаду членів Опікунської Ради з поетапної, про яку говорилося вище, на процедуру, за якою раз в три роки одночасно переобирали всіх членів Опікунської Ради. Це стало початком поступової відміни існуючої системи управління ССТУ. Цей процес прискорився з середини 60-х років, коли влада почала призначати на посади членів Опікунської ради ССТУ професорів з інших університетів. В ретроспективі здається, що рішення про призначення на посади членів Опікунської Ради ССТУ професорів з інших університетів було навіть більш деструктивним (руйнівним), ніж проста зміна процедури призначення на посади. Призначення на посади членів Опікунської ради ССТУ професорів з інших університетів призвело до зростання рівня корупції серед світського правління, яке було в основі системи, в якій Опікунська Рада виступала амортизатором та містком між освітнім закладом та урядом й суспільством. Механізм підзвітності світського правління був розмитим, тим більше, що конкуруючі сторони (університети) отримали право на прийняття керівних рішень в управлінні установи-конкурента [340].

В 1967 році Університет Хаджеттепе був заснований на підставі виходу Парламентського Акту, який містив статті, згідно яких, він був, з точки зору керівництва освітньою установою, чимось середнім між ССТУ та іншими університетами країни. Термін перебування на посаді ректора становив п'ять років, він або вона обиралися Сенатом, який виступав у ролі колеги виборників, а не колективом професорів. До Сенату входили директори вищих шкіл, які брали

участь у житті освітньої установи, разом з деканами факультетів та іншими представниками факультетів. Сенат володів достатніми повноваженнями для заснування нових факультетів та вищих шкіл. Статус юридичної особи мали не окремі факультети, а лише університет.

Наукові працівники зі ступенем доктора наук могли вільно займатися викладацькою або науковою діяльністю, навіть якщо вони не мали звання професора. Ректор розглядався як головний виконавчий директор університету. Ядром університету Хаджеттепе був інститут Педіатрії. Таким чином, факультет медицини був флагманом нового університету, назва Хаджеттепе дуже скоро стала синонімом високої майстерності та вмінь у сфері медицини. За якістю викладання медичний факультет університету Хаджеттепе значно випереджав найстарші факультети медицини країни.

Однак, через декілька місяців після заснування університету Хаджеттепе, ректор Стамбульського університету, від імені свого університету як юридичної особи, подав позов до Конституційного суду, в якому стверджував, що процедура заснування університету Хаджеттепе та зміст його статутних документів порушували положення Конституції [290].

Суд виніс рішення на користь університету Хаджеттепе шістьма голосами до п'яти. Цей судовий процес став початком цілої низки судових позовів, пов'язаних з питанням управління університетськими закладами в Туреччині, більшість з яких буде розглянуто нижче.

У 1971 році Коледж Роберта був реформований у громадську освітню установу та перейменований в Університет Боазічі. Така націоналізація стала результатом двох явищ: зростаючої серед суспільства неприязні до приватних закладів вищої освіти в поєднанні з постановою Конституційного суду, згідно якої конституційно приватні заклади не могли більше вважатися закладами вищої освіти. Націоналізація також відобразила зростаюче небажання Опікунської Ради коледжу в місті Нью-Йорк, фінансувати такий дорогий проект. Таким чином, станом на початок 70-х років, кількість університетів в Туреччині зросла до дев'яти.

Звертаючись до питання розвитку освіти не університетського рівня, було засновано дві AECS: одна з них в місті Адана на півдні країни в 1967 році, інша в місті Бурса на заході країни в 1971 році. Вища школа Образотворчого мистецтва в Стамбулі була перейменована в «Державну академію образотворчого мистецтва» [340].

В «Державні училища будівництва та архітектури» була реорганізована Вища технічна школа в Стамбулі, а також подібні училища в Ізмірі на заході країни, Зонгулдаці на півдні та Елазі на сході.

Таким чином, назва «училище» в свідомості турецького суспільства прирівнювалася до політехнікумів, які на той час вже існували у Великобританії, НВО's Голландії (університети прикладних наук) та коледжів в Німеччині. Лише у 1971 році по всій країні було засновано десять нових закладів неуніверситетської освіти.

На думку уряду, ці заклади мали бути дешевшою альтернативою університетам та повинні були задовольнити зростаючий попит на здобуття вищої освіти в турецькому суспільстві. Цей попит був зумовлений економічним розквітом, збільшенням частки приватного сектора в економіці країни та бажанням населення підвищити свій соціальний статус. Поширення цих освітніх закладів в Туреччині співпало також з їх поширенням в Західній Європі. З розширенням сфери неуніверситетської освіти ставало все важче відділяти освітні установи університетського рівня та неуніверситетського. Академії намагалися стати якомога подібнішими до університетів в адміністративній, структурній та функціональній сфері. Їх спроби виявилися плідними: починаючи з 1969 року, ціла низка законів була прийнята з цього питання, відтепер відрізнити університет від академії стало ще важче. Результатом цього стала нова хвиля судових позовів від керівників університетів, поданих до різних судових інстанцій з вимогою зупинити таке явище як академічний дрейф, що змушувало членів академій виконувати посадові обов'язки, які раніше були прерогативою працівників університетів. Ці позови не дали ніяких конкретних результатів, але призвели до безладу у системі освіти.

Наведені дані по загальній кількості студентів університетів денної форми навчання, загальної кількості наукових кадрів, які мали ступені доктора наук і необхідної кількості наукових кадрів зі ступенями і званнями для забезпечення навчального процесу відповідно до ліцензійних умов надання освітніх послуг.

Таблиця 3.1

**Кількісні показники студентів та викладачів університетів Туреччини у 1967-1968 навчальних роках**

<b>Університети</b>	<i>Студенти</i>	<i>Викладачі</i>
	<i>1967-1968</i>	<i>1967-1968</i>
	68 337	4 738

[428]

У порівнянні з попереднім десятиліттям, до 1970 року загальна кількість студентів, зарахованих до вищих навчальних закладів потроїлася, а кількість педагогічних працівників збільшилася лише вдвічі. Але все одно коефіцієнт кількості студентів, зарахованих до ВНЗ у суспільстві був біля 5% .

Прогалина, створена невідповідністю між показниками попиту та пропозиції у сфері вищої освіти була заповнена некомерційними вищими школами, розквіт яких припав на середину 60-х років. Їх кількість швидко досягла п'ятидесяти, до їх лав вступили 50 000 студентів. Це були навчальні заклади зі строком навчання чотири роки, які пропонували програми для отримання ступеня бакалавра в багатьох галузях, починаючи з бізнесу та закінчуючи інженерними науками та фармакологією. Кількість педагогічних працівників в цих навчальних закладах була невеликою, так як члени кафедр державних університетів теж викладали у вищих школах за сумісництвом, або ж перебуваючи у відрядженні. За невеликим винятком, ці установи не відповідали стандартам освіти. В 1971 році Конституційний суд видав постанову, згідно якої дані освітні установи своєю діяльністю та існуванням порушували засади Конституції. Тож ці установи та їх студенти були приєднані до найближчих державних академій.

12-го березня 1971 року знову відбувся військовий переворот. Однак цього разу він був проведений у формі видачі директиви чинному уряду, а не повстання: Парламент продовжував свою роботу, але уряд був заміщений новою виконавчою владою, обраною шляхом голосування у складі якої були в основному технократи. Студентські заворушення були однією з причин втручання Армії в переворот.

В результаті цих подій до статті № 120 Конституції були внесені поправки, згідно яких урядові надавалися повноваження в управлінні університетами, але його рішення повинні були погоджуватися Парламентом. Право університетів самостійно обирати ректорів та деканів факультетів теж було дещо обмежено новою статтею закону. Згідно цієї статті закону відтепер процес призначення ректорів та деканів на посаду повинен був проходити «під керівництвом та наглядом державних органів» [404].

В перехідному періоді, який настав після перевороту, було також прийнято новий Закон про університети та новий Закон, який стосувався педагогічного складу університетів. Серед основних змін, запроваджених цими законами, були: встановлення плати за навчання, реорганізація освітньої структури на рівні кафедри, вимога щодо повної зайнятості педагогічних працівників, та відрядження педагогічних працівників з трьох найбільших міст до нових університетів у провінціях.

Одним з найрадикальніших рішень було заснування Ради Вищої Освіти, як вищого органу правління в університетському секторі вищої освіти Туреччини. У ролі керівника Ради виступав Міністр Національної освіти, її членами були професори від кожного університету, обрані Сенатом та рівна їм кількість членів, призначених урядом за рекомендацією Міністерства. З них три члени мали бути з Міністерства, з Організації державного планування та Науково-технічної Ради Туреччини. Закон також визначав Міжуніверситетську Раду, як вищий орган самоуправління. Та попри це, Рада була дорадчим органом, тобто могла лише висувати свої пропозиції. Членами цієї Ради були ректори університетів та по два представники від кожного університету, обрані їх Сенатом.



Рада Вищої Освіти була заснована для того, щоб керувати та координувати діяльність університетів по території всієї країни. Однак невдовзі після заснування, постановою Конституційного суду було визнано, що Рада порушує автономію університету, визначену статтею 120, так як у своєму складі має членів, призначених на посаду урядом [340].

Інше значне юридичне втручання в сферу управління університетами того періоду відбулося в 1976 році, коли Конституційний суд скасував право Опікунської Ради ССТУ на призначання педагогічних працівників на посади та на визначення розміру їх окладів [335]. Постанова була дуже спірною, так як стаття 120 містила особливий параграф, який був до неї свого часу внесений спеціально, щоб захистити особливий статус ССТУ. Це рішення поклало край існуванню особливої форми управління університету та призвело до хаосу.

Семидесяті роки були періодом спроб уряду зробити вищу освіту доступною для більшості громадян. Ці спроби полягали у заснуванні вищих навчальних закладів за межами трьох найбільших міст. Університет Хаджеттепе теж долучився до цього процесу, ініціювавши відкриття дочірніх медичних шкіл по всій країні. Ці школи згодом стали зародками нових університетів. ССТУ теж, підтримуючи «стратегію нересту» (утворення філіалів та дочірніх освітніх установ), відкрив в 1973 році свій філіал у місті Газіантеп на південному сході країни, який згодом розвинувся та став окремим Університетом Газіантеп.

В період між 1973 та 1978 рр. у Туреччині було відкрито 10 нових університетів: Університет Діджле в місті Діярбакир, Університет Іньюню в місті Малатья на південному-сході, Університет Чукурова в місті Адана на півдні, Анатолійський університет в Ескішехірі, Університет Ерджіє в Кайсері та Університет Селджук в місті Конья в центральній Анатолії, Університет Джумхарієт в місті Сівас на сході, Університет Улудаг в місті Бурса на заході та Університет «19-го травня» у місті Самсун на півночі країни. Таким чином, на кінець 70-х рр. в Туреччині нараховувалося дев'ятнадцять університетів.

Ще одним визначним досягненням того десятиріччя можна вважати заснування Міжуніверситетською Радою – в 1974 році – Центру відбору та

зарахування студентів. До 60-х років окремі факультети університетів при зарахуванні студентів опиралися на один або декілька з нижченаведених критеріїв:

- зарахування в порядку черги до повного заповнення місць;
- відповідність, вивчених у середній школі предметів навчальній програмі певного факультету;
- зарахування на основі середнього балу випускних екзаменів в середній школі.

Так як кількість бажаючих вступити до вищих навчальних закладів почала перевищувати кількість місць, деякі університети самостійно ввели вступні випробування. Зі створенням Центру відбору та зарахування студентів, різні процедури прийому до університетів замінили стандартизовані вступні іспити. З того часу стали доступними статистичні дані щодо кількості абітурієнтів та студентів різних університетів Туреччини. В той час, коли попит на навчання в університетах виріс удвічі в період з 1974 по 1980 роки (з 229,994 до 466,963 відповідно) кількість місць зросла лише до 41,571, що могло, на превеликий жаль, задовольнити лише десятку частину загальної кількості бажаючих вступити до університетів [386].

В 1970-х рр. відбулося не лише значне поширення неуніверситетських навчальних закладів. В ці роки також відбулися реформи, що стосувалися структури вищих навчальних закладів Туреччини. До трьох вищезгаданих типів державних академій додалися вищі школи з підготовки вчителів фізичної культури, тренерів з різноманітних видів спорту та менеджерів з відпочинку, а також коледжі зі строком навчання два роки, закріплені за Міністерством Національної освіти, які готували вчителів початкових шкіл, а також велика кількість професійно-технічних училищ. Професійно-технічні училища, як і коледжі в США, були закріплені за міністерствами, які відповідали їх сфері діяльності.

Відкриття Представництва заочного навчання (YAYKUR – аббревіатура турецькою мовою) – освітньої установи нового типу, ознаменувало собою початок розвитку заочного навчання у Туреччині.

Як вже зазначалося, різні типи державних академій, які входили до системи вищої освіти Туреччини, були спрямованні на надання професійно-технічної освіти, на зразок політехнічних закладів у Великобританії, Голландії, коледжів в Німеччині та Франції. За задумом державні академії мали надавати можливість отримати освіту до ступеня бакалавра. Натомість, як вже зазначалося вище, академії намагалися отримати статус університетів [363].

В другій половині семидесятих років керівництво академій лише підсилило тиск на різноманітні урядові організації, які, врешті-решт, погодилися додати в закон статті, які в певній мірі прирівнювали академії до університетів. Університети, в свою чергу, чинили опір, шляхом звернень до державної Ради з проханням анулювати права, надані академіям. Хоча всі подібні судові справи адміністрація університетів виграла, члени Конституційного Суду одноголосно проголосували проти Університету у місті Анкара, коли його представники заявили, що закон, який надає академіям право засновувати нові факультети, порушує Конституційні закони. Функціонально університети та академії вже не відрізнялися, але статус державних академій так і залишився невизначеним.

З 116,687 студентів, зарахованих до університетів, 98,973 (84,8%) були студентами університетів, розташованих в Анкарі, Стамбулі та Ізмірі. Відповідні дані по педагогічним працівникам свідчили, що 10,426 працівників університетів з загальної кількості, що становила 13, 179, працювали та проживали в цих трьох великих містах. Іншими словами, незважаючи на заснування 10-ти нових університетів, університетська освіта не здобула значного поширення територією країни, а продовжувала зосереджуватися в найбільших містах [340].

Згідно планів розвитку, підготовлених Організацією з державного планування, які набули чинності шляхом прийняття Парламентських законодавчих актів, коефіцієнт загальної кількості студентів, зарахованих до університетів мав збільшитися до 10,4% в 1980 році та до 15,4% до кінця 1984 року. Але коефіцієнт загальної кількості студентів, зарахованих до університетів, який становив в 1966 році 5 %, зріс лише до 6,1 % у 1980 році, незважаючи на значне збільшення кількості навчальних закладів територією всієї країни [340].

Остаточне прийняття законів з питань вищої освіти, здавалося, так і залишилося лише в намірах уряду. Існуючі закони надавали навчальним закладам та їх керівникам дуже мало виконавчих прав. В той же час законодавство мало впливало на систему управління університетами. Слабкою стороною системи вищої освіти Туреччини було те, що не існувало загального всеохоплюючого закону про Вищу освіту, більше того Рада Вищої Освіти, яка мала б координувати діяльність різноманітних освітніх закладів, була визнана органом, діяльність якого суперечить засадам Конституції. З точки зору управління, на кінець семидесятих років, коли комерційна та виробнича діяльність поширювалася країною, стимулюючи попит на вищу освіту, система вищої освіти Туреччини перебувала в стані хаосу. Було очевидним, що задовольнити попит на отримання вищої освіти за допомогою існуючого законодавства неможливо.

Семидесяті роки були напруженим періодом у Туреччині. Рівень злочинності по всій країні, а особливо в кампусах, був дуже високим. Не вистачало політичної стабільності, ідеологічно суспільство розривалося між діаметрально протилежними ідеями. До будь-якого питання, винесеного на розгляд, ставилися скептично, а за таких умов проведення реформи вищої освіти було неможливим.

### **3.3. Радикальна реструктуризація університетської освіти Туреччини: від 1981 року до початку XXI століття**

12 березня 1980 року стався ще один військовий переворот. Радикальні зміни в системі вищої освіти були одним з перших пунктів порядку денного нового військового уряду та Установчих зборів.

Закон № 2547, який набрав чинності 6-го листопада 1981 року, був п'ятою спробою прийняття законодавства щодо системи вищої освіти Туреччини, після спроб 1933 року, 1946 року, 1960 року та 1973 року. Цей закон, який відтепер містив велику кількість поправок, головні з яких будуть описані нижче, залишився чинним і на сьогоднішній день [340].

Серед ключових положень цього законодавства є такі:

- Рада Вищої Освіти – це конституційний орган, який зобов’язаний планувати, координувати та керувати діяльністю всіх закладів вищої освіти, якщо вони не відносяться до закладів, які контролюються Військовими силами чи Силами безпеки.

- Попередня чотирьохкомпонентна система була змінена на уніфіковану систему університетської освіти, що складалася виключно з університетів, кожен з яких мав факультети, аспірантуру, консерваторії та професійно-технічні училища з дворічним строком навчання.

- Університет – це юридична особа, яка може бути заснована на підставі виходу Парламентського акту. Це положення також стосується приватних закладів.

- Ректор університету призначається на посаду Президентом Республіки та обирається з-поміж кандидатів, запропонованих Радою Вищої освіти. Декани обираються серед кандидатів, запропонованих ректором університету.

- Ректор – це науковий лідер та виконавчий директор університету, а всі інші органи виконують лише дорадчі функції по відношенню до ректора. Сенат складається з трьох віце-реktorів, деканів факультетів та обраних членів від кожного факультету. Процесуальні норми та положення, прийняті Сенатом, публікуються в офіційній державній газеті та не потребують схвалення іншими органами влади.

- Приватні некомерційні заклади вищої освіти можуть бути створені на основі благодійних фондів, за погодженням Ради та на основі видачі Парламентського акту. Керівництво здійснюється Опікунськими Радами цих приватних установ і вони є повністю автономними фінансово та адміністративно, хоча вони теж повинні дотримуватися норм та правил встановлених Радою Вищої Освіти.

- Міжуніверситетська Рада включає до свого складу ректорів та по одному представнику від кожного університету, обраному Сенатом, не зважаючи на те, державний це заклад чи приватний. Міжуніверситетська Рада – це дорадчий орган Ради Вищої Освіти з наукових питань, з повноваженнями достатніми для встановлення вимог, норм та правил, які стосуються докторських програм.

- Факультети мають такі посади: професора, ад'юнкт –професора та доцента. Для того, щоб стати членом факультету необхідно мати ступінь доктора наук та знати іноземну мову, зазвичай англійську. Подальше просування у кар'єрі залежить від наявності публікацій в журналах. До інших педагогічних посад належать лектор, викладач та молодший референт.

- Прийняття студентів на освітні програми для здобуття ступеня молодшого спеціаліста та ступеня бакалавра відбувається на конкурсній основі за результатами тестів, які готує та проведення яких контролює Центр відбору та зарахування студентів. Центр відбору та зарахування студентів – це дочірній орган Ради Вищої Освіти. Рада Вищої Освіти має право визначати зміст тестів, а також те, у якому співвідношенні буде враховуватися середній бал випускних екзаменів в школі та кількість балів, набраних на вступному іспиті. Більше того, кількість студентів, зарахованих на навчальні курси для здобуття різних наукових ступенів, включаючи студентів приватних університетів, теж визначається Радою. Зарахування до магістратури та докторантури частково залежить від балів, отриманих за GRE-тест (стандартизований тест, результати якого є однією з вимог для вступу на магістратуру в США, інших англomовних країнах та для курсів, навчання на яких ведеться англійською мовою), але університети можуть на власний розсуд вирішувати враховувати ці бали при зарахуванні чи ні.

- Студенти сплачують благодійний внесок, який визначається для кожної навчальної програми окремо. В державних університетах розмір благодійного внеску визначається Радою Міністрів за рекомендацією Ради Вищої Освіти. В громадських університетах ці внески зберігаються на окремому рахунку. Приватні університети самостійно встановлюють розмір плати за навчання.

- «Відновлюваний Фонд» започатковується в кожному громадському університеті, на нього надходить прибуток від освітніх послуг, які надає університет.

- Третє джерело прибутку державних університетів – це державний бюджет, який надається щорічно на основі видачі Парламентського Акту.

Оновлена Рада Вищої Освіти складається з 21-го члена: сім з яких призначаються на посаду безпосередньо Президентом Республіки, сім обираються Міжуніверситетською Радою, сім – призначаються на посаду Радою Міністрів. Члени Ради Вищої Освіти, обрані Міжуніверситетською Радою та Радою Міністрів повинні бути схвалені Президентом Республіки. Члени Ради Вищої Освіти, призначені Міжуніверситетською Радою повинні активно вести наукову діяльність, а члени, призначені Кабінетом Міністрів бути державними службовцями високого рівня. Президент Ради Вищої Освіти призначається на посаду безпосередньо Президентом Республіки. Він обирається з-поміж членів Ради Вищої Освіти. Президент Республіки призначає на посаду Президента Ради Вищої Освіти самостійно, без участі інших державних органів [406].

Таким чином, система вищої освіти Туреччини підзвітна Президенту Республіки, так як він призначає на посади членів Ради Вищої Освіти та ректорів державних університетів, а також підзвітна Парламенту, який виносить рішення щодо розміру річного бюджету державних університетів. Приватні університети підзвітні здебільшого громадськості та засновникам. В такий спосіб система вищої освіти стала захищеною від неправомірного впливу влади.

Новий закон поклав кінець інституційному та функціональному хаосу в системі вищої освіти Туреччини. Відразу після набуття ним чинності, всі державні академії, коледжі для вчителів, професійно-технічні училища та консерваторії злилися з дев'ятнадцятьма давно існуючими та щойно створеними університетами. В результаті, станом на 1981 рік до складу системи вищої освіти Туреччини входили 27 університетів та вищі школи Військових сил та Сил безпеки, які не входили в коло відповідальності Ради Вищої Освіти. Кількість університетів сягнула 28, коли філіал ССТУ в Газіантепі на південному сході Туреччини перетворився на незалежний університет [259].

Разом з прийняттям нового закону було ліквідовано вищезгадане Управління Заочної Освіти. Натомість факультет вільного навчання (open learning) Анатолійського університету був зобов'язаний організувати та втілити в життя програму дистанційного навчання. В навчальному році 1983-1984 набір на курси

заочної форми навчання для здобуття ступеня бакалавра становив 40,617 студентів. Курс заочної форми навчання на здобуття ступеня ад'юнкт-професора тривалістю 2 роки було започатковано в 1992-1993 навчальному році. На цей курс були зараховані 43,454 студенти. Загальний набір на ці два типи курсів заочної форми навчання того року досяг кількості 347,145 чоловік. Таким чином, на додаток до студентів очної форми навчання, турецька система університетської освіти відтепер також мала значну кількість студентів заочної форми навчання.

В 1983 році був прийнятий Закон №2880 з метою виправлення недоліків системи фінансування приватних університетів. Перший приватний університет в країні, університет Бількент в місті Анкара, був заснований в 1984 році та урочисто відкритий в 1986 році. Закон №3586 1989 року та Закон №3708 1991 року поставили обов'язкову умову приватним університетам: мати не менше двох факультетів. Один з них мав бути факультетом Науки та Мистецтв. За умову також ставили досягнення рівня викладацької та наукової діяльності державних університетів ще до надання ним статусу університету, рішенням Ради Вищої Освіти [340]. Як виявилось, ці заходи були неефективними для придушення конфлікту з противниками приватних університетів, тож невдовзі було подано позов на розгляд Конституційного Суду. Суд спочатку звертався до формулювання закону в Конституції, в якому слово «університет» не використовувалось. Тож суд постановив, що благодійні організації можуть засновувати радше приватні «заклади вищої освіти», ніж приватні університети. Питання було остаточно вирішено в 1992 році, коли Суд постановив, що приватні університети теж можуть отримувати статус юридичної особи, і таким чином, вони повинні засновуватися на підставі парламентського акту, а не рішення Ради Вищої Освіти. Після прийняття Закону Бількенту було надано титул університету. Приблизно в той же час було засновано два інші приватні університети Коч та Кадір Хас.

Система релігійної освіти була відновлена з приходом до влади уряду Т.Озала та легітимізована 24 статтею Конституції Турецької Республіки 1982 р. Було створено чітку структуру релігійної освіти, яка стала складовою частиною єдиної



державної системи освіти, а релігійні дисципліни стали обов'язковими для учнів початкової та неповної середньої школи [285].

У 1980-х роках активно розвивалася система теологічної університетської освіти. Так, ще у 1949 р. (вперше з часів заборони релігійної освіти у 1920-х роках) було відкрито теологічний факультет в Анкарському університеті. У 1959 р. у складі Стамбульського університету було відкрито Вищий інститут ісламу. В подальшому такі інститути було відкрито у Коньї, Кайсері, Ізмірі, Ерзерумі, Бурсі, Самсуні. У цих інститутах здійснюють наукові дослідження з історії релігії країн Сходу й Заходу, з тлумачення ісламських догм, вивчають турецьку ісламську літературу, історію ісламського права, мусульманського мистецтва Туреччини.

Крім того, теологічні факультети, які готують викладачів релігійних дисциплін і дослідників ісламу, функціонують у дванадцяти університетах. Найбільшим серед них є теологічний факультет Сельджукського університету (м. Конья), відкритий у 1982 р. До його складу входять підготовче відділення, три кафедри і одинадцять спеціалізацій. При факультеті діє мечеть й сучасна бібліотека.

Вищі теологічні заклади готують спеціалістів в галузі тлумачення Корану і хаджу, мусульманського права, історії ісламу, ісламського мистецтва, педагогіки, відправлення мусульманських обрядів. Саме на теологічних факультетах формуються кадри спеціалістів, які представляють Турецьку Республіку у міжнародних ісламських організаціях (Організація Ісламська конференція, Ісламський банк розвитку, Ісламська агенція новин, Комітет ісламських спортивних ігор, ін.) [404].

Практика Туреччини у галузі релігійного виховання і освіти молоді характеризується державним контролем функціонування релігійних освітніх закладів і водночас створенням системи захисту цих закладів від впливу релігійного сектантства і радикалізму.

У справі організації професійної релігійної освіти міністерство освіти, у справах молоді і спорту тісно співпрацює з Управлінням у справах релігії, яке здійснює фінансування процесу навчання, будівництво нових навчальних закладів,

забезпечує стипендіями найбільш успішних у навчанні учнів. Міністерство ж у свою чергу здійснює контроль над процесом навчання і виховання майбутніх служителів культу через спеціальних інспекторів.

Повертаючись до питання державних університетів, одне з найбільш спірних положень нового Закону стосувалося процедури отримання наукового звання професора. Для того, щоб стати професором необхідно було мати у своєму активі наукові роботи, опубліковані у всесвітньовідомих журналах. Ці роботи повинні були цитуватися іншими вченими, які працювали в даній науковій сфері. В початковій редакції закону, ад'юнкт-професор міг подавати заявку на заміщення посади професора лише в іншому університеті. Всі призначення на цьому рівні затверджувалися Радою Вищої Освіти. Ці вимоги в 1988 році були пом'якшені, а до Закону були внесені поправки, для того щоб ад'юнкт-професори мали змогу подавати заявки на отримання звання професора або ж заміщення вакантної посади професора в університетах, в яких вони працюють. Це стало причиною цілого потоку підвищень в наукових колах по всій країні. В 1989 році до Закону були знову внесені поправки. Згідно цієї, нової редакції Закону, Міжуніверситетська Рада отримала повноваження для заснування національної комісії, яка повинна контролювати призначення на посади в університетах. Жорсткі вимоги, впроваджені цією комісією, призвели до внесення нових поправок в закон, згідно яких Рада Вищої Освіти не брала участі в призначенні на посади професорів. Відтепер цією прерогативою володіли лише університети.

На кінець першого десятиліття періоду реструктуризації системи університетської освіти стали очевидними деякі недоліки нового Закону про Освіту. Можна підсумувати ці недоліки так:

- На Раду Вищої Освіти покладалися обов'язки, пов'язані з плануванням та координуванням діяльності вищих навчальних закладів. Таким чином, Раді Вищої Освіти Конституцією імпліцитно було надано також право розподілу грошових ресурсів. Формулювання, використане в Конституції, не було досить чітким, тож незабаром Міністерство Фінансів та ОДП (Організація державного планування) перебрали на себе функцію підготовки бюджету, який повинен був надаватися

державним університетам. В результаті цього державні університети отримали застарілий проект бюджету з багатьма пунктами та детально прописаними статтями витрат. За відсутності фінансового контролю, реалізація Радою Вищої Освіти функції планування підлягала серйозним перешкодам. Більше того, окремі університети вважали, що відтепер стало ще важче задовольняти вимоги до вищої освіти, продиктовані ринком праці. Все це ускладнювалося тим, що державні університети мали конкурувати з закордонними освітніми закладами та приватними університетами країни. Руки керівників в державних університетах були зв'язаними. Вища заробітна платня, запропонована приватними університетами, спровокувала масовий перехід педагогічних працівників з державних університетів до приватних. Іншими словами, державні університети вступили в нерівну боротьбу.

- Членами Ради Вищої Освіти були науковці та держслужбовці. Представників третьої зацікавленої сторони, тобто громадян та представників ринку праці в Раді не було.

- Хоча новий закон і замінив існуючу чотирьохступеневу систему вищої освіти більш простою, уніфікованою системою, проте це поклало край хаосу в системі вищої освіти Туреччини, але потреба інституційних змін залишалася нагальною.

Закон №3708, прийнятий у 1991 році, був спробою виправлення цих недоліків. Він дозволяв Раді Міністрів надавати «особливий статус» розвинутим університетам. В таких університетах створювалися Світські Ради, визначені як «Вищі Ради». Члени цього органу призначалися на посади Президентом Республіки. Також ця Рада мала фінансові та управлінські повноваження, необхідні для підготовки бюджету університету та висування кандидатів на посаду ректора університету. Також ця Рада призначала педагогічних працівників на посади та визначала адміністративні підрозділи навчального закладу. Таким чином, уряд через тридцять п'ять років повернувся до системи керування закладами університетської освіти, яка вже була в ССТУ. Більше того, був започаткований новий тип закладу вищої освіти, так званий «Інститут високих технологій». Це був

освітній заклад еквівалентний університету, діяльність якого зосереджувалася на післядипломних дослідженнях та викладацькій діяльності в сфері високих технологій.

Вже традиційно, поправки в законі «Про систему вищої освіти» 1991 року призвели до подання позову до Конституційного Суду. В 1992 році Суд відмінив поправки, що стосувалися університетів «з особливим статусом», але визнав заснування «інститутів високих технологій» законним та правомірним. Підставою для такого судового рішення було те, що: а) статті конституції, які стосувалися вищої освіти, не передбачали створення вищих адміністративних комітетів б) більшість повноважень Ради, які повинні були бути прописані в тексті Закону, існували лише у формі правил та нормативів. Їх визначенням повинна була займатися сама Рада Вищої Освіти.

Зміни, представлені в Законі №2547 1981 року, призвели до радикального відходу від структури класичної вищої освіти, до якої звикли наукові працівники Туреччини, і яку вважали недоторканною. Це викликало опір та призвело до внесення нових поправок до Закону. Дві з них стосувалися ключових аспектів системи вищої освіти. Перша поправка стосувалася підвищення у званні наукових працівників, друга – призначення на посаду ректора.

В своїй першій редакції Закон 1991 року встановлював певні умови для тих, хто починав університетську кар'єру. Для отримання звання доцента науковці повинні були залишити навчальний заклад, в якому вони отримали звання доктора наук, та перейти до іншого закладу. Доценти не мали обмежень у терміні перебування на посаді. Вони мали право подовжувати контракт необмежену кількість разів. Більше того, щоб забезпечити рух персоналу між університетами, просування від звання доцента до звання професора було можливим лише за умови переходу до іншого навчального закладу. Зміни у законодавстві, численні постанови різноманітних судів й культурне середовище, в якому безробіття вважалося соціально неприйнятним, призвели до пом'якшення цих умов. Тепер можна було отримати посаду наукового асистента в певному університеті, а на пенсію в тому ж закладі вийти викладачем зі ступенем доктора наук, навіть якщо

не вдалося отримати звання ад'юнкт-професора. Ця аномалія стала можливою, тому що було дозволено залишатися на посаді у певному навчальному закладі на ранг нижче, навіть якщо кількість допустимих спроб подовження контракту була вичерпана на рівні доцента. Таким чином, прагнення до отримання наукових ступенів в національній системі освіти поступово відійшло в сторону.

Щодо змін в процедурі призначення на посаду ректорів, то вони стали жорсткішими. Новий уряд, який прийшов до влади у 1991 році, був сформований шляхом об'єднання Правоцентристської та Лівоцентристської партій. Остання була представлена при владі меншістю. Представники лівоцентристської партії виступали проти нової структури вищої освіти та хотіли змінити систему вищої освіти шляхом внесення поправок до Закону. Їх першим завданням була зміна процедури призначення на посаду ректорів та створення системи, яка б базувалася на виборах. Це було прямим поверненням до концепції університетської автономії 1981 року. В початковій редакції Закону 1981 року Рада Вищої Освіти мала право визначати чотири кандидати на посаду ректора для державних університетів. Термін перебування на посаді ректора – 5 років, але міг подовжуватися на невизначений термін. Після зміни уряду, нова процедура набула чинності в 1992 році (Закон №3826). Цей Закон мав на меті зробити університети більш демократичними. Всі члени факультетів (доценти, ад'юнкт-професори, професори) відтепер обирали шість кандидатів на посаду ректора серед професорів всієї країни, шляхом анонімного голосування. Після цього Рада Вищої Освіти, теж шляхом таємного голосування, обирала трьох кандидатів, а Президент призначав одного з них на посаду ректора терміном на чотири роки. Цей термін міг подовжуватися лише один раз. Лівоцентристська меншість лише частково виконала свої передвиборчі обіцянки, але цього було достатньо для зміни основних принципів структури вищої освіти зразка 1981 року та досягнення балансу між автономією та підзвітністю. Президент Ради, який обіймав посаду з часу набуття чинності Закону Про Освіту 1981 року звільнився з посади в знак протесту.

З іншого боку, Правоцентристська більшість переймалася поширенням вищої освіти країною. Як і обіцяли члени цієї партії в своїй передвиборчій програмі,

Парламент прийняв рішення про заснування ще двадцяти одного державного університету та двох Інститутів високих технологій. Таким чином, станом на літо 1992 року, кількість університетів в Туреччині досягла п'ятидесяти трьох. Ректори новостворених університетів були обрані серед кандидатів, запропонованих Міністерством Національної освіти та Прем'єр-міністром. Вони були призначені на посаду ректора терміном на два роки Президентом Республіки. Тепер Рада Вищої Освіти взагалі не брала участі в процесі виборів ректорів. В 2007 році ця подія принесла певні наслідки [399].

Поширення університетської освіти в Туреччині продовжувалося до середини дев'яностих років. Було засновано два нових державних університети та два приватні. У 1995 році загальна кількість університетів становила – 57, у тому числі 53 державних, 4 приватних. Мовою викладання в одному з нових університетів, університеті Галатасарай, була французька. Цей університет був заснований на підставі підписання двосторонньої угоди між Туреччиною та Францією. Він мав особливий статус, так як процедура зарахування частково відрізнялася від загальноприйнятої.

Загалом кількість студентів, зарахованих до університетів зросла з 237, 369 тисяч у 1980-1981 н.р. до 915, 765 тисяч у 1992-1993 н.р. і до 1,326,986 у 1994-1995 н.р. – після нової хвилі розвитку університетських закладів. Загальна кількість педагогічних працівників становила 20,917 тисяч у 1980-1981 н.р., у 1992-1993 н.р. зросла до 38,483, а у 1994-1995 н.р. – до 50,269; загальний коефіцієнту студентів серед населення зріс від 6,1% у 1981 році, 16% у 1992 році та 21% у 1995 році [340].

У період з 1993-го року по 2003 роки на території Туреччини спостерігалася значне поширення університетів. Було створено 20 нових приватних університетів, тож у 2003 році загальна кількість університетів становила 77, у тому числі 24 приватних.

В цей час особливу увагу приділяли подальшій реструктуризації системи вищої освіти в Туреччині, з метою задоволення потреб ринкової економіки, переважаючої на той час в країні та підвищення конкурентоспроможності на світовій арені вищої освіти. Було видано значну кількість урядових постанов.

Також Радою Вищої Освіти було встановлено багато нових правил. Державним університетам було надано значно більше повноважень. Університети отримали більше джерел фінансування університетів, їм було надано право самостійно розпоряджатися фінансами та змінювати посадову систему. Для цього були підготовлені поправки до Закону, які б значно змінили фінансову та адміністративну структуру університетів. Вони були подані на обговорення до Парламенту, але так і не набрали чинності, у зв'язку з проведенням дострокових виборів 2002 року.

У 1996 році було зроблено спробу встановити систему оподаткування та оцінки університетів. В січні того ж року Рада Вищої Освіти видала норми та положення, згідно яких відбулося започаткування Ради з оцінки якості. До її складу входили 10 вчених та 5 світських членів. Ця нова Рада була підзвітною Раді Вищої Освіти. В 1997 році пробний проект цієї Ради розпочав свою діяльність за фінансової підтримки Світового банку та технічної підтримки Ради з контролю якості освіти Великої Британії. Пілотний проект базувався на моделі зовнішньої оцінки якості, розробленої в Великобританії, країні, в якій були засновані окремі установи для перевірки якості дослідницької та викладацької діяльності. Вперше контроль якості освіти був проведений на тринадцяти обраних кафедрах. Це нововведення багато наукових працівників зустріли негативно, так як вважали його посягання на автономність та свободу університетів. В результаті спроба введення системи контролю якості освіти в Туреччині провалилася. Однак сама ідея прижилася.

Два державні університети, ССТУ в Анкарі та університет Боазічі в Стамбулі, запозичили закордонний досвід введення процедури оцінювання якості освіти. З того часу багато університетів були перевірені зовнішніми організаціями, зокрема програмою перевірки Вищих навчальних закладів (зараз Асоціація Європейських університетів), та Американською Акредитаційною Радою з інженерних наук та техніки [246].

У 2001 році Туреччина приєдналася до Болонського процесу на зустрічі Міністрів в місті Прага. Знову було розпочато спроби введення програми контролю

якості освіти по всій країні. Правила та положення про Акредитацію та контроль якості освіти у вищих навчальних закладах були прийняті Міжуніверситетською Радою в жовтні 2002 року.

Таблиця 3.2

**Розподіл функцій управління університетською освітою**

<b>Рада вищої освіти</b>	<b>Наглядова рада вищої освіти</b>	<b>Міжвузівська рада</b>	<b>Студентська рада</b>
Управління та направлення діяльності прикріплених установ та ВНЗ	Контроль діяльності вищих навчальних закладів та додаткових об'єднань, проведення слідчих дій	Встановлення та забезпечення співпраці між вищими навчальними закладами	Визначення принципів проведення екзаменів, підготовка, виконання та оцінка централізованих екзаменів

[340]

У вересні 2005 року ці правила та положення були доповнені Радою Вищої Освіти. Рада опублікувала власні Норми та положення про Акредитацію та контроль якості освіти у вищих навчальних закладах Туреччини. Було створено комісію, яка складалася з дев'яти членів, серед них були працівники науки, обрані Міжуніверситетською радою, відомою як YODEK (аббревіатура турецькою мовою). До цих норм та положень було внесено поправки в грудні 2006 року, до складу комісії було додано представника Національної студентської Ради. Таким чином, було виконано декілька умов приєднання до Болонського процесу. Але комісія так не отримала законних повноважень.

Структурні реформи також були проведені в двох основних сферах діяльності університетів, однією з яких була система зарахування студентів. Багато років поспіль абітурієнти зараховувалися на конкурсній основі. Це стосувалося й чотирирічних університетських навчальних програм на здобуття ступеня бакалавра і дворічних навчальних програм професійно-технічних училищ для здобуття ступеня молодшого спеціаліста [246].



Зросла й кількість студентів, зарахованих до університетів. Станом на 1974 рік кількість студентів дорівнювала 229 994 і досягла 1 85 674 у 2005 році. Відповідно кількість місць становила 37 271 та 401 937. Таким чином, ми бачимо, що кількість місць в університетах Туреччини зросла приблизно в десять разів. Та все одно турецька система університетської освіти могла задовольнити лише четверту частину бажаючих здобути вищу освіту, так як їх кількість теж зросла у десять разів. Без перебільшення можна стверджувати, що конкурс на вступ до університетів був досить високим. Невідповідність між попитом та пропозицією у сфері освіти призвела до того, що питання доступності вищої освіти в Туреччині ставало дедалі гострішим.

Як вже зазначалося, вступні іспити розробляв Центр відбору та зарахування студентів, а затверджувалися Радою. Навіть у приватних університетах кількість місць була обмеженою. Прохідний бал для зарахування абітурієнта на обраний ним курс навчання формувався на основі суми балів, набраних на вступному іспиті та середнього балу випускних екзаменів середньої школи. До 1998 року вступні випробування проходили в два етапи. На першому етапі перевірялися навички логічного мислення та аналізу на основі базових понять турецької мови, математики, природничих та суспільних наук. Результати цього етапу становили 50 % від оцінки, його загальний бал визначався сумою балів з усіх чотирьох предметів. Другий етап – це оцінювання знань з конкретних предметів – математики, природничих наук, суспільних наук, мов тощо. Питання були вибрані з програми середніх шкіл країни. Тест був призначений для визначення рівня знань абітурієнта з дисциплін, знання яких необхідні для конкретної програми. Цей тест був на 90% на перевірку теоретичних знань абітурієнтів [260].

Дослідження 1998-го року чітко показало, що співвідношення між першим та другим етапом іспитів було майже 100%. Більше того, випускний бал середньої школи становив лише 7% від загального балу. Програма середньої школи та зміст освітніх програм університетів були подібними. Ці два фактори зробили регулярне відвідування занять в середніх школах не обов'язковим. Учні охочіше відвідувати дорогі підготовчі курси для підготовки до вступних іспитів [340].

Таким чином, система зарахування, яка на перший погляд здавалася ідеальною та вільною від зовнішнього впливу і корупції, згубно впливала на якість середньої освіти в країні.

Найбільшої шкоди ця система завдавала студентам професійно-технічних та технічних училищ, які мали намір відразу вийти на ринок праці, але натомість повинні були складати тест, до якого не готувалися. Продовженням середньої професійно-технічної освіти була дворічна програма на здобуття звання доцента, та чотирирічні програми, що готували вчителів для професійно-технічних училищ. Але більша частина студентів, зарахованих на ці навчальні програми, були випускниками звичайних загальних середніх шкіл. В результаті – повна невідповідність не лише між середньою та вищою освітою, а й між вимогами ринку праці та системою національної освіти загалом.

Викликали занепокоєння також середні школи з підготовки постачальників релігійних послуг. Передбачалося, що випускники таких шкіл здобуватимуть вищу освіту на факультетах богослов'я державних університетів. З часом, однак, кількість таких шкіл зросла, до них було додано початкову школу, тож вони за своїм статусом були майже дорівнювали світським (нерелігійним) установам середньої освіти – але шлях до державної системи університетської їм був закритий. Це і зараз залишається причиною соціополітичного напруження в країні.

В 1991 році другий етап вступних іспитів був ліквідований, вагомість середнього балу атестату про середню освіту зросла від 7% до 20%. Тоді як, зв'язок між закладами середньої освіти та вищої підтримувався наданням переваг тим студентам, які продовжували навчання у тому ж професійному напрямку. Ці зміни дали можливість значно більшій кількості випускників професійно-технічних та технічних училищ бути зарахованими до 2-х річних та 4-х річних програм, які готували викладачів цих галузей [264].

У 2001 році Закон № 4702 спростив процедуру зарахування до дворічних програм навчання, відмінивши вступні іспити випускникам професійно-технічних та технічних середніх шкіл. Цей закон також містив положення, яке дозволяло благодійним організаціям засновувати незалежні дворічні вищі професійно-

технічні училища рівні вищої освіти. Ці заходи повинні були зробити професійно-технічну та технічну освіту на рівні середньої освіти такою, що відповідає потребам ринку праці.

У 2006 році до вступного іспиту додали частини, для перевірки засвоєння знань з конкретних предметів, вивчених в середній школі. На основі результатів цих частин іспиту з окремих предметів формувався прохідний бал для вступу до певних навчальних курсів, таких як машинобудування, правознавство та медицина. Студенти мали набрати необхідний мінімум балів. Це нововведення не тільки поставило під сумнів доцільність таких вступних іспитів через зведення значення навчання у середній школі до нуля, але й також до наявності на певних курсах великої кількості вільних місць. Прохідний бал був знижений у 2007 році. В результаті кількість вільних місць на факультетах зменшилася, а зміни, внесені до вступного іспиту в 2006 році, втратили значення.

*Таблиця 3.3*

**Викладацький склад / студентський коефіцієнт в університетах, які нещодавно були створені**

Університети	Рік заснування	Викладацький склад/студентський коефіцієнт
Університет Abant Izzet Baysal	1992	1 /221.0
Університет Adnan Menderes	1992	1 /121.9
Університет Afyon Kocatepe	1992	1 /80.1
Університет Balıkesir	1992	1 /70.0
Університет Celal Bayar	1992	1 /174.5
Університет Anakkale	1992	1 /602.5
Університет Dumlupınar	1992	1 /59.0
Університет Mustafa Kemal	1992	1 /400.0
Університет Niğde	1992	1 /190.4

Університет Pamukkale	1992	1 /225.3
Університет Zonguldak Karaelmas	1992	1 /59.1

[340]

Слід зазначити, що Туреччина має більш ніж стопятидесятилітній досвід в підготовці в державних університетах викладачів дошкільних закладів, початкових та середніх шкіл. Рівень освіти вчителів зріс від рівня середньої освіти до рівня вищої освіти.

Таблиця 3.4

#### Кількість студентських заявок та місць за роками

Рік	Кількість заявок	Кількість місць
1980	466,963	41,574
1985	480,633	156,065
1990	892,975	196,253
1995	1,265,103	383,974
2000	1,414,823	440,028
2001	1,902,082	575,867

[340]

Збільшення кількості студентів значно вплинуло на інші показники вищої освіти в Туреччині, особливо на: кількість професорсько-викладацького складу університетів; навантаження навчально-методичного комплексу дисциплін; необхідну та достатню кількість університетів; розмір стипендіальних нарахунків; оплату праці працівникам університетів.

Аналіз даних свідчить про кардинальну зміну ситуації з науково-педагогічними кадрами вищої кваліфікації: до 2000 року потреби в кадрах перевищували наявний потенціал, а після 2000 року встановлена стабільна тенденція збільшення кількості студентів і збільшення кількості викладачів зі ступенями і званнями; зміни в кадровому потенціалі відбуваються значно повільніше і рівноцінно змінам в контингенті студентів.

Після 1981 року підготовкою викладачів почали займатися виключно університети. Новою проблемою в освітній галузі Туреччини в ці роки стала проблема невідповідності кількості викладачів університетів із вченими званнями і ступенями необхідній кількості викладачів для забезпечення навчального процесу вищих навчальних закладів. Однак, у декількох ключових сферах кількість місць на факультетах не задовольняла попит. Насправді, педагогічний персонал на освітніх факультетах був більше зацікавлений у викладанні свого предмета та проведенні досліджень в сфері своєї спеціалізації, ніж підготовці майбутніх вчителів.

Наприклад, основи тестування, оцінювання чи розробка навчальної програми стали скоріше самостійними чотирирічними програмами бакалаврату, ніж допоміжними курсами, які пропонувалися майбутнім вчителям в якості конкретних інструментів для їх професійної діяльності. В той же час факультети точних та гуманітарних наук хотіли, щоб підготовка вчителів-предметників для середньої школи була в їх компетенції.

Це призвело до непорозумінь при визначенні ролі факультетів двох різних типів у підготовці майбутніх педагогів – деякі кафедри педагогічної освіти стали точною копією кафедр мистецтв й наук. Так, наприклад, зміст навчальної програми кафедри вивчення хімії на педагогічному факультеті був майже ідентичним змісту програми кафедри хімії факультету природних наук.

*Таблиця 3.5*

**Кількість студентів-бакалаврів,  
державних та приватних університетів на початку XXI століття**

<b>Напрямок навчання</b>	<b>Кількість студентів</b>	<b>Відсоток</b>
Мова і література	32,628	4.0
Наука та математика	79,928	9.7
Науки про здоров'я	76,263	9.3
Соціальні науки	80,828	9.8

Прикладні соціальні науки	370,180	44.9
Технічні науки	143,387	17.4
Сільське господарство та лісництво	26,876	3.3
Мистецтво	13,650	1.6
<b>Всього</b>	<b>823,740</b>	<b>100.0</b>

[340]

Також на факультетах освіти університетів мало уваги приділялося дидактиці, тобто педагогічним методам викладання різних предметів. Більше того, майже всі інші факультети набирали своїх же студентів на вечірні педагогічні курси, для отримання сертифікату вчителя – на випадок, якщо вони в майбутньому не зможуть працевлаштуватися за спеціальністю. Іншими словами, галузь освіти завжди була на другому плані.

Тому в 1998 році педагогічні факультети були радикально реформовані. Єдиними функціями педагогічних факультетів стали підготовка викладачів та дослідницька діяльність в педагогіці та методології. Чіткі межі були проведені між педагогічними факультетами та факультетами наук, для того, щоб наукові факультети відтепер зосереджувалися на змісті наук, а педагогічні факультети на дидактиці. З'явилися курси для отримання ступеня магістра педагогіки. Його могли отримати ті, хто вже мав ступінь бакалавра.

Після 1982 року у державних університетах були створені некомерційних фонди, для пожертвувань від приватних осіб та колишніх студентів. Вони також мали допомогти університетам ввести заходи, які б приносили прибуток. Але доцільність такого кроку була досить спірною. Ці фонди, завдячуючи різним лазівкам в законах, використовувалися для залагодження проблем в системі відновлюваних фондів університетів, які теж свого часу були засновані для сприяння отриманню прибутків.

Після виборів, які пройшли восени 2002 року, до влади прийшла партія Справедливості та Розвитку, партія на основі ісламу. Вона мала достатню кількість місць у Парламенті, щоб вносити зміни до Конституції. Не зважаючи на заяви

лідера партії, що вони розірвали всі зв'язки із своїм ісламським минулим, серед громадськості були підозри, що партія досі дотримується попередньої програми дій [421].

Іншими словами, наміри нової влади прийняти будь-який новий закон в сфері освіти сприймалися як спроба зробити з Туреччини теократичну державу.

*Таблиця 3.6*

**Структура університетської освіти на початку XXI століття**

<b>Кількість університетів</b>	
Державні	53
Приватні	24
<b>Загальна кількість</b>	<b>77</b>
<b>Кількість університетів МЮО (Професійні)</b>	
Державні	588
Приватні	32
<b>Загальна кількість</b>	<b>620</b>
<b>Загальна кількість реєстрацій</b>	
Відсоток приватних	4.8%
Відсоток відкритих університетів	34.7%
Відсоток вечірніх програм	15.3%
Відсоток жінок, охоплених університетською освітою	42.8%
<b>Загальна кількість</b>	<b>2.3 млн.</b>
Показник охоплення (2004)	17%
Показник охоплення (2005)	30%

[340]

Наприклад, дві спроби внести поправки до Закону № 2547 були успішно відхилені університетськими чиновниками, тому що вони вважали, що ці зміни призведуть до верховенства нової влади над системою вищої освіти. Навіть сьогодні політичне та ідеологічне протистояння між партією Справедливості та

Розвитку та Кемалістською елітою й досі перешкоджає впровадження важливих реформ у сфері університетської освіти Туреччини.

Таблиця 3.7

**Кількість вищих навчальних закладів на початку ХХІ століття**

ВИЩА ОСВІТА	Кількість навчальних закладів	Кількість студентів			Кількість викладачів
		Загальна кількість	Хлопці	Дівчата	79 555
	79	2 073 428	1 134 140	812 302	

[340]

На відміну від стабільної динаміки зростання університетів, зростання кількості студентів відбувається нерівномірно та з кожним роком збільшується.

Таблиця 3.8

**Порівняльна таблиця зростання кількості вищих навчальних закладів (1923-1924/початок ХХІ століття)**

ВИЩА ОСВІТА	Кількість навчальних закладів			Кількість студентів			Кількість викладачів		
	1923 1924	2004 2005	Приріст (у скільки разів)	1923 1924	2004 2005	Приріст (у скільки разів)	1923 1924	2004 2005	Приріст (у скільки разів)
	1	79	78	2 914	2 073 428	711	307	79 555	259

[340]

У березні 2006 року Парламент прийняв закон про заснування 15-ти нових державних університетів та одного приватного, шляхом злиття філіалів вже існуючих університетів. Загальна кількість університетів зросла до 93, у тому числі 68 державних та 25 приватних установ. Наказ уряду, згідно якого ректори новоутворених державних університетів мали призначатися на посаду за процедурою 1992 року, був оскаржений Радою Вищої Освіти.



Таблиця 3.9

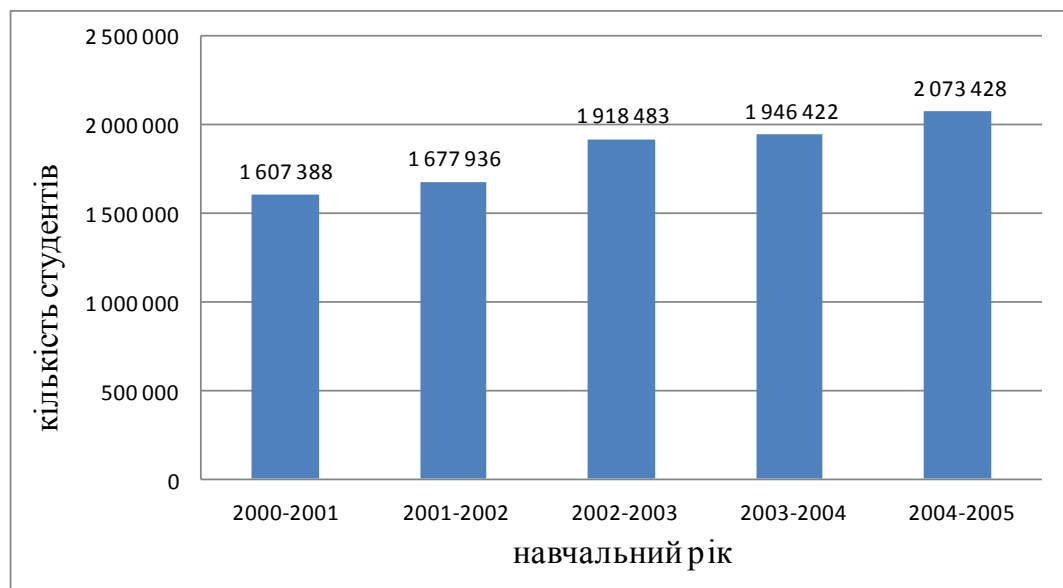
**Автономія державних та приватних вищих навчальних закладів**

	<b>Університети</b>	
	<b>Державні</b>	<b>Приватні</b>
Фінансування	Неавтономне контролюється державою	Автономне; власне джерело + плата за навчання + державна субсидія
Підпорядкованість	Неавтономне; управляється законом	Неавтономне; управляється законом
Управління	Неавтономне; призначений і затверджений організацією УОК	Автономне; Рада піклувальників
Навчальний план	Частково автономний	Частково автономний

[340]

Державний Комітет скасував цей наказ, стверджуючи, що це все ж таки прерогатива Ради Вищої Освіти висувати кандидатів на посаду ректора до розгляду Президента Республіки. Згодом вийшла відповідна постанова Конституційного Суду. У 2007 році було відкрито п'ять нових приватних та сімнадцять державних університетів, шляхом злиття філіалів вже існуючих державних університетів.

Діаграма 3.1

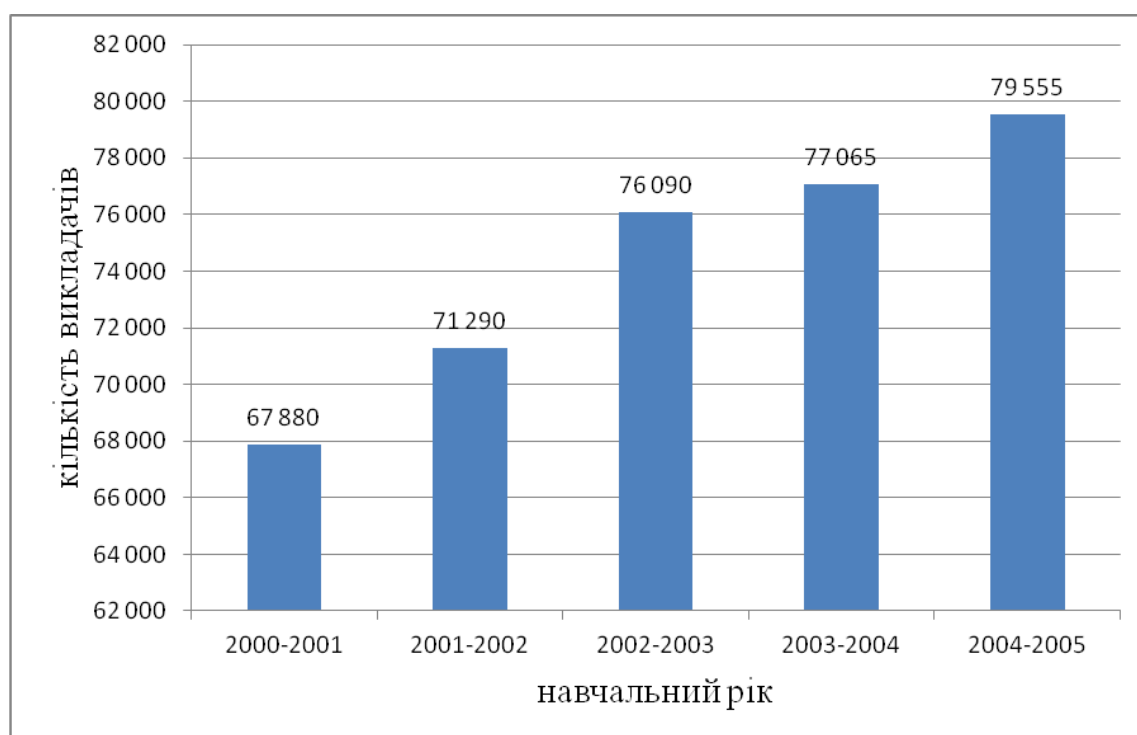
**Загальна кількість студентів**

[246]

Таким чином, сьогодні до системи університетської освіти Туреччини входять сто п'ятнадцять університетів, вісімдесят п'ять державних та тридцять приватних. Разом з трьома незалежними вищими професійно-технічними училищами за положеннями Закону № 2547 прийнятого в 1981 році, вони знаходяться під контролем Ради Вищої Освіти, хоча з того часу до цього Закону було внесено декілька поправок.

*Діаграма 3.2*

**Порівняльна характеристика загальної кількості викладачів університетів на початку XXI століття**



[246; 290; 340]

Крім університетів, до турецької системи вищої освіти входить певна кількість закладів не університетської вищої освіти, які знаходяться під керівництвом Воєнних сил та Сил безпеки країни, а також сорок лікарень, які надають послуги з медичної освіти, але не є підконтрольними університетам.

На виборах влітку 2007 року Партія Справедливості та Розвитку отримала чергову перемогу. Кількість голосів, отриманих на всенародних виборах зросла з 34% до 47%. Питання освіти загалом та вищої освіти зокрема стоїть на одному з

перших місць в порядку денному Партії Справедливості та Розвитку на найближчі місяці.

Сьогодні до системи вищої освіти Туреччини належать сто п'ятнадцять університетів, з них – вісімдесят п'ять державних та тридцять приватних. Разом з трьома незалежними вищими професійно-технічними училищами за положеннями Закону № 2547 прийнятого в 1981 році, вони знаходяться під контролем Ради Вищої Освіти.

Таблиця 3.10

**Загальна кількість студентів університетів на початку XXI ст.**

<b>Освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Державні університети</b>	<b>Приватні університети</b>	<b>Всього</b>
<i>Молодий спеціаліст</i>	1 683 044	67 089	1 750 133
<i>Бакалавр</i>	3 139 516	231 172	3 370 688
<i>Магістр</i>	206 014	56 738	262 752
<i>Аспірант</i>	60 227	5 637	65 864
<i>Кандидат наук</i>	490	34	524
<b>Всього</b>	<b>5 089 291</b>	<b>360 670</b>	<b>5 449 961</b>

[340]

Крім університетів до турецької системи вищої освіти входить певна кількість закладів неуніверситетської вищої освіти, які знаходяться під керівництвом військових сил та сил безпеки країни, а також сорок лікарень, які надають послуги з медичної освіти, але не є підконтрольними університетам.

Таким чином, в кінці XX століття особливу увагу приділяли подальшій реструктуризації системи вищої освіти в Туреччині з метою задоволення потреб ринкової економіки країни та підвищення конкурентоспроможності турецької системи вищої освіти на світовій арені.

### **3.4. Місце приватних вищих навчальних закладів в системі університетської освіти**

У Туреччині в період її республіканського розвитку ставлення до діяльності приватних навчальних закладів змінювалося неодноразово. Приватні початкові та загальноосвітні середні школи в країні збереглися і продовжують функціонувати, хоча й у досить обмеженій кількості, головним чином як навчальні заклади для національних меншин.

Ставлення правлячої верхівки до діяльності приватних університетів в різні періоди розвитку країни також було неоднозначним. Так, в 60-ті роки державний план передбачав відкриття нових приватних шкіл, в тому числі і вищих, як одного з резервів для розширення сфери професійної освіти. Тому 60-ті роки XX століття можна вважати періодом найбільшої активізації діяльності приватних університетів.

До 1969 року їх кількість досягла 44. Був виданий відповідний закон № 625 від 18 липня 1965 р., що зобов'язує власників приватних університетів складати свої навчальні програми в суворій відповідності до затверджених міністерством освіти програмам державних навчальних закладів. Процес навчання повинен контролюватися компетентними інспекторами. На жаль, ці вимоги носили суто декларативний характер, тому статут приватних університетів міністерством не був затверджений, що дозволило їх власникам допускати різного роду порушення навчального процесу та методів викладання. З метою економії коштів навчальні групи формувалися непомірно великими, а співвідношення викладачів і студентів було в деяких випадках 1:57, 1:46 [213].

Наприклад, у Вищій Стамбульській школі економіки і торгівлі навчальний процес здійснювали 32 викладача при наявності 2,6 тис. студентів. Схожий стан спостерігався у Вищій приватній Стамбульській фармацевтичній школі: 21 викладач і 2,2 тис. студентів [213].

Крім того, приватні університети не мали відповідного матеріального забезпечення і в більшій мірі готували фахівців гуманітарного профілю або

стоматологів та фармацевтів, в той час як розширення масштабів національної промисловості, розвиток міст вимагали інших фахівців, наприклад, у сфері інжинірингу нових технологій. Приватні університети виявилися не готові забезпечувати суспільство фахівцями для проектного конструювання, промислового будівництва та енергетики.

При складанні планів розвитку національної економіки, зокрема в тій її частині, яка враховувала кількість фахівців відповідно до потреб сфер аграрного і промислового виробництва, випускники приватних університетів не враховувалися, що порушувало зв'язок між навчанням фахівців і розподілом їх в різних галузях господарства [340].

Десятирічна практика діяльності приватних університетів, де навчання в ряді випадків відходило від загальноприйнятих стандартів, а рівень викладання опинявся нижче, ніж у державних школах, показала, що такі заклади не готові до модернізації формування національних кадрів. І в силу цих обставин у серпні 1971 відповідно до закону № 1442 всі приватні університети були націоналізовані або частково закриті.

З того часу протягом двох десятиліть в систему вищої освіти входила лише державна вища школа. Перегляд соціально-економічної політики Туреччини, що почався в 80-і роки, пов'язаний з формуванням вільного ринку, створенням відкритої економіки, заохоченням приватного підприємництва, скороченням державного втручання в різні сфери діяльності, зростанням фінансових можливостей турецького бізнесу підготував ґрунт для активізації приватного капіталу в сфері освіти [359].

Першим приватним університетом, що відкрився в Туреччині в 1986 році після майже 20-річної перерви, був університет Бількент (Анкара), хоча рішення про його організацію відбулося раніше, поряд з пакетом законів, що визначають статус приватних вищих навчальних закладів. Згодом відкриття кожного нового приватного університету оформлялося окремим законом. Університет Бількент управлявся Радою опікунів, мовою навчання була англійська. Ректор університету – проф. Алі Дограмаджі. Базою організації університету були раніше створені

чотирирічні і дворічні школи, на їх основі університет почав працювати у складі 6 факультетів та 169 викладачів.

До кінця 90-х років XX століття викладацький корпус і кількість студентів збільшилися більш ніж у 10 разів, а щорічний випуск фахівців перевищує 1000 осіб. Сьогодні у складі університету 7 факультетів та 5 вищих шкіл. Крім традиційних для турецьких університетів відділень гуманітарних та точних наук, функціонують факультети мистецтвознавства, управління у сферах бізнесу і фінансів, факультети музики і виконавчої майстерності, природничих наук та інжинірингу. Гуманітарний факультет відрізняється від подібних йому викладанням англійської мови, літератури, історії та культури Великобританії і США, археології та історії мистецтв. На факультеті образотворчих мистецтв, крім архітекторів цивільного будівництва та містобудування, готують фахівців у сфері ландшафтного дизайну та дизайну внутрішніх інтер'єрів, у тому числі офісних. На факультетах управління, економіки і соціології навчання здійснюється за широким спектром навчальних програм, в тому числі менеджменту в сфері бізнесу та фінансів, управління адміністративних і промислових об'єктів, історії Заходу і Сходу, політології, міжнародних відносин, журналістики. Навчальна база та сучасне обладнання інженерного факультету дозволяють готувати тут фахівців у галузі електроніки, в тому числі індустріальної, інформатики, комп'ютерного програмування, сфери управління офісних служб [253].

Навчання здійснюється ще у 5 вищих школах з 4-річною освітою, в 3 з них готують менеджерів у сфері туризму та готельної справи. При університеті функціонує також Центр вивчення суспільних й сучасних політичних течій.

Наступним став приватний університет Коч, відкритий в 1993 році у Стамбулі. Це університет, створений на базі двох коледжів: мистецтва і наук та адміністративних наук та економіки. У 1999 році в структуру університету включений новий факультет – медичних сестер вищої кваліфікації. Цей навчальний заклад за характером свого формування є еkleктичним. Однак прийнятий урядом військового режиму закон № 2547, пізніше отримав підтвердження в конституції Турецької Республіки (ст. 130, 131), визначає єдиний тип вищого навчального

закладу. Таким чином, дана вища школа також регламентується як університет [340].

Найбільш відмінним від інших університетів з числа відкритих є Стамбульський Більге університет (1996 р.). За короткий термін попереднього формування університету було підготовлено 20 навчальних програм різного змісту для ліценціата (4-річне навчання, яке дає право випускникові викладати в ліцеях та університетах) і кілька більш об'ємних для магістратури. У підготовці навчальних програм та організації навчального процесу брали участь фахівці навчальних центрів Великобританії, в тому числі Лондонської школи економіки, Манчестерської школи бізнесу, університету міста Портсмут. Університет знаходиться під керівництвом Ради директорів, а мова навчання - англійська.

Викладання здійснюється на 5 факультетах. На факультеті економіки та менеджменту предметами вивчення є економіка промислового виробництва, стратегія керівництва промисловою сферою, теорія макро- і мікроекономіки, політологія, міжнародні відносини в сферах бізнесу і фінансів [358].

На факультеті гуманітарних та точних наук на відміну від аналогічних факультетів інших університетів в практику вивчення включені порівняльний аналіз взаємодії і взаємопроникнення в світовому літературному процесі, музиці та мистецтві, історія західної культури, міфологія, критичні методи дослідження літературного процесу, теорія перекладу, психологія та музика. У розряді природничих наук – математичне комп'ютерне програмування, теорія і практика нових технологій даної сфери

На факультеті комунікацій в сферу вивчення включені кіно-, радіо- і тележурналістика, управління і менеджмент широкого спектру засобів масової інформації та забезпечення технологічного процесу засобів зв'язку.

Основна спрямованість юридичного факультету орієнтована на підготовку співробітників для міжнародних організацій, вивчаються соціальні аспекти діяльності та досвіду людини в культурному та історичному процесі.

Факультет соціології націлює випускників на роботу в правових та інформаційних органах. В рамках університету працює кілька професійних шкіл, у тому числі іноземних мов [358].

Університет з повним правом можна назвати міжнародним, тому серед учнів присутні студенти з 50 країн. У 1997/98 навчальному році на факультетах університету навчалося 27 тис. Студентів, у числі викладачів майже третина – професора, 12,5% викладачів – іноземці, в основному англійці.

Відомо, що виїзд за кордон випускників турецьких університетів пов'язаний з рядом обмежень, а саме: необхідно скласти іспит на знання англійської мови, представити зміст дослідження та надати документ, що засвідчує матеріальну спроможність здобувача, тому що іноземним студентам заборонено працювати в процесі навчання.

Проте випускники Стамбульського університету Більге мають право продовжити навчання або стажуватися в будь-якому зарубіжному університеті і, зокрема, в Лондонській школі економіки та політології, де, опанувавши так звану «підвищену програму», отримують престижний диплом цієї школи.

Самі турки оцінюють університет Більге як навчальний заклад ХХІ століття, тому сучасний зміст його навчальних програм, матеріальне оснащення навчального процесу забезпечують глобальні перспективи для його випускників, гідне застосування їх знань і набутого досвіду в системах управління промисловістю, у сфері зв'язку, бізнесі, фінансах, в засобах масової інформації, педагогіці, мистецтві та культурі

Оплата навчання в приватних університетах Туреччини досить висока і різна для окремих факультетів: на медичних та інженерних вище на 20%, ніж на юридичних та гуманітарних (так само в кожному з університетів). Так, в Коч університеті вона становить 6,5 тис. дол. за навчальний цикл, в університеті Ішик – 6 тис. 480 дол., в університеті Єдітепе, який має медичну спрямованість, – 10 тис. дол.

Разом з тим Туреччина розпорядженні досить розгалуженою системою стипендіальних фондів для учнів університетів, стажистів й ліценціатів, що



прагнуть одержати вчений ступінь магістра або доктора наук, що, безсумнівно, розширює можливості отримання освіти більш широкому колу молоді. Стипендіальний фонд володіє досить об'ємний спектр організацій Туреччини: крім власне навчальних закладів, міністерств освіти, соціальної допомоги, закордонних справ, такі організації, як TÜBİTAK, торгово-промислова палата та її галузеві відділення, «Фонд навчання турків» (має підрозділи в США, Англії, Німеччини, Японії), НАТО, різні іноземні наукові об'єднання. Основна відмінність фондів університетів та інших організацій полягає в тому, що останні цілеспрямовано допомагають випускникам університетів, які готують себе до наукової діяльності в рамках магістратури та докторантури; дотації для докторантури надають іноземні фонди.

Подібні фонди є майже у всіх університетських центрах. Найчастіше вони мають цільову спрямованість певному контингенту учнів: медичних, технічних, педагогічних, спортивних циклів. У Стамбулі їх 79, Анкарі – 37, Адане – 8, Бурсі – 11, Ізмірі – 16, Мерсін – 4, Текардаге – 3, Зонгулдак – 3, Езгате – 2, Вані – 127.

Студенти провінційних університетів, головним чином знаходяться на віддалі від промислових центрів країни, користуються безоплатним кредитом: Сельджукський університет (м. Конья), університет «19 Травня» (м. Самсун), університет «Сторіччя» (м. Ван).

Організацію науково-технічних досліджень Туреччини, створено у 1963 р. У її коло повноважень входить організація, контроль та координація фундаментальних та прикладних досліджень у наукових центрах в галузі науки і техніки.

Стипендіального фонду міністерства соціального забезпечення з рівним правом мають можливість користуватися як студенти очної форми навчання, «відкритого» навчання (екстернат), так і ліценціата при навчанні в магістратурі.

Міністерство закордонних справ щорічно надає 2 стипендії здобувачам ступеня доктора наук у зарубіжних країнах, вибір галузі знань залишається за здобувачами.

Стипендіальний фонд TÜBİTAK має розгалужену систему, він націлений як на підтримку студентів, так і на виховання наукових кадрів. Студенти можуть користуватися кредитами «А» і «В». Другий – безоплатний для успішних студентів. Кредит «А» – для студентів природничо-математичного циклу, знання яких оцінюються вищим балом (75-80 з 100). Аналогічну допомогу пропонує «Програма підтримки дослідницьких проєктів», адресована випускникам університетів – майбутнім магістрам [357].

Окрема програма стипендіального фонду TÜBİTAK спрямована на підтримку студентів-турків, які готують себе до наукової діяльності, займаючись самостійно або керуючи груповими дослідженнями (найменше число учасників - двоє).

Паралельно існує стипендіальна «Програма підготовки докторів» TÜBİTAK - Мюнір Барсело» (створена в 1985 р по імені та на кошти юриста, экс-міністра). Стипендії з цього фонду щорічно отримують 176 ліценціатів-турків, які отримали екзаменаційний бал не нижче 73 з 100 і мають намір одержати вчений ступінь доктора наук в галузях: хімія, електроніка, електротехніка, геологія, металургія, нафтохімія. Термін навчання обмежений 3 роками, розмір стипендії 150 млн. турецьких лір. Один раз на 3 місяці передбачається стажування за кордоном.

Стипендіальний фонд Торгово-промислової палати надає кредит на навчання студентам університету Чукурова (м Адана), які займаються у сфері економіки та промисловості; безвідсотковий кредит учням університету Коджатепе (м Афьен), а Палата торгівлі і виробництва чаю (м Зонгулдак) щороку забезпечує стипендіями 25 студентів університету Зонгулдаг-Коджаелмаз.

Окремі країни Європи, в тому числі Німеччина, надають можливість стажування та захисту дисертації магістра та доктора наук у навчальних центрах країни стипендіатам-туркам, які володіють німецькою мовою, у віці не старше 32 років на кошти ряду фондів, у тому числі «Стипендіального фонду Берінгер-Інгельхайм фундаментальних медичних досліджень», «Товариства Карла Дуйсберга», «Німецького товариства академічного обміну», «Фонду Фрідріха Наумана», «Фонду сприяння науковим дослідженням Ханса Зайделя».

Австрія на кошти «Державного стипендіального фонду» щорічно приймає 4 іноземців-турків, які володіють німецькою та англійською мовами, для стажування в галузі педагогіки, зокрема викладання іноземних мов, строком на 9 місяців.

Випускники турецьких університетів мають можливість скористатися спеціальним фондом Данії (галузь вивчення щороку визначається міністерством освіти Туреччини); Фінляндії – 2 стипендії на рік.

Обмежену кількість стипендій виділяє ряд фондів США, Англії та Японії.

Природно, лише незначна частина випускників турецьких університетів має намір або можливість стажуватися за кордоном. Такими можливостями володіють випускники приватних університетів, тому статут частини приватних університетів передбачає наявність стажувань та наукових відряджень у навчальні та наукові центри зарубіжних країн, тим більше, що деякі приватні університети працюють за навчальними програмами університетів Європи. Тим не менш, незважаючи на відомі труднощі, число турків-ліценціатів і магістрів, які виїжджають для продовження навчання за кордон, зростає з року в рік.

Уряд Туреччини на всіх етапах розвитку країни приділяв і продовжує приділяти пильну увагу процесу підготовки власних фахівців усіх рівнів. Проте можливості державних навчальних закладів достатньою мірою виявилися обмеженими. Випускники державних шкіл за рівнем підготовки часом не відповідають сучасним вимогам технічного прогресу. Особливо це стосується сучасних технологій та інжинірингу.

Приватний капітал – ряд фірм, фондів (Більге), корпорацій і холдингів (Коч, Сабанджі), – зацікавлений в інтенсифікації розвитку продуктивних сил, виступив ініціатором створення приватних університетів, де за допомогою національних, частково іноземних фахівців-педагогів, при насиченні навчального процесу сучасним обладнанням, зі стажуванням фахівців за кордоном можна було б прискорити процес навчання працівників вкрай необхідного профілю. Уряд змушений був заохотити ініціативу з організації приватних університетів (їх засновникам надаються податкові пільги). У 1998 році в країні функціонував 71 університет, у тому числі 18 приватних.

Аналіз тематики навчальних програм різних підрозділів приватних університетів (за винятком медичних) виявляє три основних напрями навчання: сучасні індустріальні та комп'ютерні технології, комп'ютерна інформатика та іноземні мови, які розцінюються як «ключ» при оволодінні новими технологіями. Більшість стипендіальних фондів, за винятком державних, також націлені на підтримку освіти фахівців саме цих профілів. У приватних університетах в значно більші можливості у підготовці активних підприємців, працівників, які володіють сучасними технологіями для перебудови соціально-економічної структури країни і розрахованих на інтеграцію Туреччини у світовий економічний прогрес.

### **3.5. Актуалізація досвіду розвитку вищої освіти Туреччини в сучасних умовах модернізації університетської освіти**

Упровадження Болонської системи в Україні актуалізує необхідність вивчення досвіду тих країн, які розпочали процес адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі значно раніше і вже мають на цьому шляху певні успіхи.

В основі Болонського процесу лежить переконання, яке поділяється багатьма європейськими країнами та міжнародними академічними організаціями, що в епоху глобалізації слід прагнути максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дозволить усім учасникам процесу повною мірою скористатися перевагами культурної різноманітності, відмінностей у традиціях викладання, постійно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів та викладачів. Отже, в основі Болонського процесу лежать ті самі цінності, що й в основі більш широких процесів європейської інтеграції.

Крім того, визначені базові засади Болонської декларації: трирівнева система вищої освіти (бакалавр, магістр і доктор наук – на відміну від сьогоденної системи бакалавра, спеціаліста, магістра, кандидата наук і доктора наук); застосування академічних перевідних кредитів ECTS; європейський додаток до диплома; сприяння мобільності студентів, викладачів і науковців; створення

єдиного європейського дослідницького простору; контроль за якістю вищої освіти тощо.

Запровадження таких основ у практику університетів передбачає реалізацію важливих стратегічних завдань:

- досягнення високого інтелектуального та духовного рівня самореалізації особистості;
- масштабна підготовка висококваліфікованої робочої сили;
- ефективний розвиток людського капіталу;
- забезпечення високої конкурентоспроможності країни та формування інноваційної моделі економічного розвитку, що повинно забезпечити європейський рівень добробуту та соціального захисту громадян.

Важливим є те, що наказом Міністерства освіти і науки України від 13 липня 2007 року № 612 затверджено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року (див. додаток Р).

Разом з тим, алгоритм європейської інтеграції, у тому числі й в освіті, не передбачає створення нової наддержави, тобто ефект “плавильного котла” для народів, культур, націй не має права на життя. Він, як неодноразово показав досвід ряду імперій, дає небажані результати, особливо в галузі культури, освіти. Сьогодні в основі розвитку практично всіх держав глобалізованого світу лежить концепція мультикультурності. Відбувається пошук різних форм об’єднання та інтеграції, які б зберігали або враховували величезне різноманіття систем, норм, символів, змістів тощо, які століттями формувалися в окремих державах чи регіонах.

Важливим кроком у реформуванні структури вищої освіти Туреччини стала робота над стандартизацією навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS), спрямована на підвищення мобільності навчання – як у часі (мається на увазі можливість вибору індивідуального темпу навчання), так і у просторі (послідовне навчання в різних ВНЗ). Тобто принцип мобільності, який пропагується Європейською комісією, має надати студентам можливість

одержання знань за обраною спеціальністю в різних навчальних центрах (у країні поселення і за кордоном) на тому ж самому рівні освіти.

Українська держава, визначивши як один з основних орієнтирів гуманітарного розвитку освітній простір Європи, здійснює конкретні кроки в напрямі практичного приєднання до основоположних ідей та принципів Болонського процесу.

Яскравим прикладом такого підходу стало переведення ініціативою Міністерства освіти та науки в 2009-2010 навчальному році курсів політичної соціології, права, економічної теорії з обов'язкових до категорії вибіркових дисциплін. Це мало полегшити перехід до Болонської системи та забезпечити “вільну траєкторію студента”, що є однією з головних ознак європейських університетів. Але новий наказ Міністерства освіти лише встановив перелік вибіркових навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів та надав право вносити зміни до зазначеного переліку, враховуючи особливості напрямів (спеціальностей), за якими ведеться підготовка фахівців.

Входження України до єдиного європейського освітнього співтовариства актуалізувало необхідність запровадження нових форм освітнього процесу, системи обліку й оцінки знань. Однак відповідно до Болонської процедури вибіркові дисципліни вводяться лише на останніх курсах, тоді як в Україні – з першого курсу навчання, коли студент ще не може свідомо визначити, який предмет йому потрібен в обов'язковому порядку.

Ще один важливий напрям реформ у освіті Туреччини – адаптація системи оцінки власне ВНЗ до принципів Болонського процесу. Упродовж багатьох років в академічному середовищі Туреччини велися дискусії над розробленням за зразком європейських країн і американської системи формули ліцензування та акредитації програм і центрів освіти, яка була б надійною основою контролю за якістю навчання.

Гнучкість системи вищої освіти у просторі (принцип мобільності) у Туреччини теж активно впроваджується. Але за цим показником країна тільки починає

наближатися до рівня західних партнерів по ЄС. Дані Міністерства освіти Туреччини показують суттєве щорічне зростання кількості студентів і викладачів університетів, які скористалися програмами міжнародних обмінів.

Міністерство освіти Туреччини опублікувало Концепцію реформування освіти, в якій визначено, що автономія вузів є необхідною умовою як для побудови європейського простору вищої освіти, так і для модернізації конкретних навчальних планів. Це є фундаментальним положенням *Magna Charta Universitatum*: “Університет являє собою автономний суспільний інститут, у завдання якого входить виробництво, перевірка, оцінка й поширення культури за допомогою досліджень і викладання. Географічні фактори й історична спадщина спричиняють різні особливості університетів у різних країнах. Для задоволення потреб суспільства університетські дослідження й викладання повинні бути морально й інтелектуально незалежні від будь-якого політичного й економічного тиску” (*Magna Charta Universitatum*, 18 Sept. 1988, p. 59).

Міністр освіти відповідає за якість освіти в державі, дбає про її популяризацію, а також вирівнювання освітніх можливостей дітей та молоді, які мають труднощі в доступі до освіти.

Особливих повноважень у контексті університетської автономії набув керівник університету. Він обирається на конкурсній основі, відповідає за якість науково-педагогічних кадрів, сам запроваджує контроль якості освіти.

Відбір у вищу школу відбувається дуже ретельно на основі результатів загального екзамену з основних дисциплін різної професійної спрямованості - ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı). Екзамен складається з 2 частин, в кожній з них по 120 запитань. До першого блоку входять питання з турецької мови, математики (алгебра, геометрія), природничих наук (фізика, хімія, біологія), соціальних наук (історія, географія, філософія). Другий блок має у своєму складі питання з дисциплін, перерахованих вище, але замість турецької мови перевіряються знання літератури. Зазвичай школярі-ліцеїсти у підготовці до цього найсерйознішого і найголовнішого екзамену не зупиняються на школі. Починаючи з першого класу ліцею (10 клас в Україні), всі майбутні абітурієнти готуються до іспиту у приватних

школах, де за достатньо велику плату вони можуть здобути знання, потрібні їм безпосередньо на іспиті. У приватних школах викладають найкращі вчителі, які методично і комплексно навчають своїх учнів. Фактично ліцеїсти відвідують дві школи, але існує парадоксальне явище, коли учень всю увагу і час приділяє приватній школі, вона виходить на перший план, і займає більшу частину підготовки до занять. Безумовно, учні не зобов'язані відвідувати приватних викладачів, але як свідчить практика 95% потенційних абітурієнтів користуються послугами таких навчальних закладів.

Кожного року, беручи до уваги кількість учнів, які подали заяви до складання іспиту, контингент, який можуть запропонувати університети, Центр відбору і виховання студентів (Öğrenci Seçme ve Yetiştirme Merkezi), тобто спеціально призначені співробітники міністерства освіти, склавши завдання і анкети для абітурієнтів, визначають прохідний бал.

Ті, хто його не змогли набрати, готуються ще рік у приватній школі або самостійно до вступу в університет наступного року. Хто ж набрав бали, вищі прохідного, мають право обирати майбутню професію і один з університетів, який було вказано у заяві на складання загального іспиту. Кожний університет встановлює свій прохідний бал на кожну спеціальність, тому часто абітурієнти залишаються готуватися ще рік, що навчатися у тому університеті, де вони хочуть.

Загальний іспит проходить на початку червня, а його результати стають відомими у середині серпня. Навчання у більшості університетів починається з 1 жовтня, тому у студентів достатньо часу, щоб визначитися у університетом.

В освіті Туреччини головні принципи, цілі і завдання освіти спираються на положення, в яких неодноразово згадується ім'я першого президента Турецької Республіки Мустафи Кемаля Ататюрка.

Цілі університетів – навчити молодь дотримуватися й слідувати принципам Ататюрка, бути вірним націоналістичним поглядам; виховати молодь з національними, моральними, людськими, духовними та культурними цінностями; виховати молодь, яка буде громадські інтереси ставити вище особистих, буде любити свою сім'ю, країну, свій народ; виховати молоде покоління, яке свідомо



буде виконувати свої завдання і обов'язки як громадянин Туреччини; виховати молодь, яка мислить вільно й розсудливо, з широким світоглядом, яка поважає права інших; виховати фізично, розумово, духовно здорових й врівноважених людей; виховати громадян, які використовуючи свої здібності й інтереси, будуть відповідати потребам Батьківщини, будуть мати професію, яка забезпечить їх матеріально й задовольнить духовно, які будуть носіями знань, гідної поведінки; забезпечити розвиток конструктивного та творчого сучасного суспільства, запроваджуючи програми, які сприятимуть економічному, соціальному та культурному розвитку з метою покращення добробуту та щасливого життя Туреччини і народу.

Цілі навчання визначають його зміст. Потреби і мотиви навчальної діяльності суттєво впливають на активність студентів, їх ставлення до навчальної праці і, зрештою, на результати навчання. У свою чергу, мотиви формуються у процесі навчання, залежать від його організації, методів і прийомів навчання, засобів і змісту навчального матеріалу. Процес навчання є складною цілісною системою, має двосторонній характер і зумовлює необхідність тісної взаємодії викладач-студент на всіх етапах навчальної роботи. У Туреччині ця взаємодія є дещо ширшою і виглядає так: «викладач-підручник-студент», що не є прийнятним для нас. Відсутність практичних і семінарських занять, на мою думку, є негативним явищем у навчанні, оскільки у підручнику не завжди можна знайти відповіді на всі запитання.

Виділення окремих структурних компонентів процесу навчання дає чітке уявлення про те, як потрібно підходити до його організації. Але всю навчальну роботу студенти опрацьовують самостійно. Завдання викладача – вказати, де знаходиться інформація, завдання студента – опрацювати її. І якщо для однієї частини студентства цей метод не є складним, а навпаки, дієвим і організованим, то для іншої він є просто непридатним для користування. Чому потім і виникають подовження навчання від одного до трьох років.

Це явище не характерне для нашої системи освіти, але є звичним для вищої школи у Туреччині. Якщо у студента недостатньо балів з певної дисципліни, то він

проходить той самий курс ще раз. Коли дисципліна не викладається кожного семестру, а тільки у першому, чи тільки у другому, студент вивчає тільки один предмет цілий семестр. Наведу приклад: студент не здав декілька предметів у першому семестрі другого курсу. Другий семестр від продовжує займатися, але коли він переходить на третій курс (умовно, оскільки поняття «курс» не відповідає українському), то у першому семестрі студент вивчає ті дисципліни, з яких не склав іспит у першому семестрі другого курсу.

Загалом студенти турецьких вищих навчальних закладів мають обмеження на закінчення навчання 7 років. Хто за цей час не встигає прослухати всі необхідні дисципліни або не складає з них іспити, той не має права отримати диплом.

Як і в Україні, так і в Туреччині є поняття «академічної відпустки». Термін відпустки не враховується у обмеження по закінченню навчання.

Отже, студент, вступивши до університету, перш за все, оформляє документи, знайомиться з навчальною програмою свого курсу. Кожного семестру студент повинен прослухати певну кількість дисциплін. Більша їх частина є обов'язковими (70 %), але 30% дисциплін студент має право обирати самостійно. Протягом семестру студент працює самостійно, отримавши список необхідної літератури. Викладачі перевіряють знання шляхом проміжних іспитів, які проводяться в середині семестру. Виняток складають лише медичні факультети, на яких постійно проводяться не тільки лекційні, а й практичні заняття.

Засоби навчання є добре розвиненими в Туреччині. Оскільки заняття не проходять у певній половині навчального дня, а займають цілий день і потребують постійного перебування в університеті, то процес опрацювання домашнього завдання відбувається у його стінах, де є широкі можливості для виконання поставлених задач. Перш за все, це добре обладнані бібліотеки, де можна працювати як з друкованими, так і з електронними виданнями. Університети забезпечують комп'ютерні місця багатьом студентам, є спеціальні комп'ютерні класи чи кафе, перебування в яких необмежене у часі.

Для виконання практичних занять студенти можуть скористатися лабораторіями, які повністю відповідають навчальним потребам. У Туреччині при

кожному університеті є лікарня (за винятком технічних навчальних закладів), яка слугує не тільки на користь студентам-практикантам, а й населенню міста. Зазвичай у ній працюють випускники закладу, до якого належить лікарня.

Дослідницькі центри також розташовані на території університету (якщо це студентське містечко), або ж при факультеті, до якого належить.

Також серед засобів навчання можна виділити медіа освіти, до якої входять не тільки традиційні засоби масової інформації (періодичні видання, радіо, телебаченні, кіно тощо), а й новітні інформаційні технології (програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, системи інформаційного обміну, що забезпечують процеси збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації.

В навчальному процесі дистанційної освіти використовуються як традиційні так і інноваційні засоби навчання, які ґрунтуються на застосування сучасних інформаційних технологій і комп'ютерної техніки, а також останніх досягнень в області освітніх технологій.

При отриманні дистанційної освіти засоби навчання значно ширші в порівнянні з традиційною формою навчання, до їх складу відносять: електронні версії друкованих видань та підручників, представлені в уніфікованій формі HTML-коду; комп'ютерні навчаючі системи із використанням динамічних форм навчання; засоби проведення лабораторного практикуму в режимі реального часу засобами відео-інтернетного комплексу з безпосередньою участю студента у роботі; навчальні аудіо та відео матеріали в поєднанні з електронними тренажерами з метою дистанційного виконання практичних та лабораторних робіт; навчально-методичне забезпечення для проведення практичних занять і лабораторних робіт у поєднанні з відповідними розділами теоретичних курсів; контрольні роботи для студентів дистанційної форми навчання з механізмом перевірки і захисту виконаної роботи в режимі реального часу; розроблені тести за матеріалами тем, модулів, семестрів, загального курсу дисципліни з метою дистанційної перевірки знань в реальному часі; засоби проведення інтерактивних (у віртуальному класі) та колективних (участь у дискусіях форуму та у чаті) занять; засоби організації

проведення семінарів та колоквиумів; засоби проведення дистанційних консультацій студентів з викладачами; засоби здійснення контролю успішності студентів на основі реалізації модульно-рейтингової системи, що була запроваджена у навчальний процес ССТУ у 1991 році; засоби аналізу успішності слухачів курсів; засоби проведення Інтернет-конференцій з наукової тематики; засоби реалізації розсилки наукового, навчального та художньо-публіцистичного матеріалу; засоби авторизації та ідентифікації студента в процесі його навчання; засоби спілкування студентів між собою (форум та чат між студентами); засоби розробки та розміщення власної Web-сторінки студентів на сайті дистанційного навчання; засоби проведення голосувань між слухачами дистанційних курсів з найбільш актуальних питань; можливості придбання додаткових навчальних матеріалів засобами Web-магазину, реалізованому на сайті дистанційного навчання; засоби організації навчального процесу слухачів дистанційних курсів (своєчасне інформування, ведення залікової книжки і щоденника); засоби культурного відпочинку студентів (вікторини, інтелектуальні та логічні ігри, шахи, кросворди тощо) [193].

В залежності від дисципліни використовуються різні методи навчання: словесні (розповідь, пояснення, лекція, дискусія, драматизація), наочні (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження), практичні (індуктивний, дедуктивний, спостереження, лабораторний метод), пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі. Дуже поширеним методом самостійної роботи є підготовка проектів. Це стосується особливо технічних спеціальностей.

Система оцінювання у вищій школі Туреччини відбувається за Європейською кредитно-модульною системою ECTS (AKTS). Ця система оцінювання у 1998 році прийшла на зміну програмі ERASMUS, і забезпечила вільне переміщення студентів у різних країнах. Вона вважається найбільш справедливою системою оцінювання. Університети Туреччини поступово переходили на нову систему оцінювання.

У системі оцінювання ECTS кредит (credit) є показником загальної успішності з декількох предметів (теоретичні заняття, практичні, семінарські, самостійна

робота, іспити, домашні завдання тощо). За один навчальний рік студент може отримати максимум 60 кредитів, по 30 кредитів за семестр. Якщо ж навчальний рік поділений на 3 семестри, то за один семестр можна набрати 20 кредитів.

Якщо студент хоче за рік набрати 120 кредитів, то його навантаження буде в 2 рази більше за звичайне. Якщо ж студент обирає програму навчання на 30 кредитів за рік, то це не є достатньою нормою для навчання, і він буде вважатися студентом, який вчиться part-time.

Кредити виставляються за всі предмети – як обов’язкові, так і за обрані. За написання наукової роботи, підготовки проекту, проходження практики студенти також отримують кредити.

Кредити визначаються не тільки кількістю годин дисципліни, вони також залежать від робочого навантаження.

Навчальний процес в університетах Туреччини організовано за добре напрацьованою роками схемою, яка дозволяє проводити відбір студентів найбільш здатних до навчання, тим самим надаючи молоді мотивацію до навчання. Організація навчання є дуже гнучкою, толерантною, але вона не виходить за встановлені рамки, що стимулює студентів та їх наукову роботу. Протягом строку навчання можна простежити процес самостійної роботи студентів, їх здобутки і напрацювання. Система оцінювання, будучи багатокомпонентною, дає можливість найточніше визначити рівень знань студентів, хоча в деяких університетах ідентифікація студентів на іспитах недосконала і є недостатньою для контролю великої кількості учасників.

На думку турецьких учених, у навчальних закладах, які зосереджені на навчанні студентів, важливо створити такі умови, які б вирізняли випускника конкретного навчального закладу від інших на ринку праці. Крім знань і навичок їх застосування на практиці важливо сформувати у студента особистісні якості, необхідні для ефективного функціонування в майбутньому суспільстві знань: відкритість до оточення, інтерес до світу; новаторство, що базується на бажанні втілити будь-яке рішення, продукт чи ідею у новій реальності; сміливість у думках

і діях; соціальна активність; здатність навчатися протягом усього життя; відповідальність за свої слова і вчинки.

Сучасний світ потребує великої кількості професіоналів, однак можливість знайти своє місце визначається не тільки знаннями та професійними вміннями, а й позитивними персональними якостями.

Таким чином, з огляду на зазначене, важливо підкреслити, що організаційні зусилля уряду України не можуть дати належного ефекту без відповідної підтримки процесу приєднання до освітнього простору держави та університетів України. Звісно умови функціонування університетської освіти Туреччини не можна перенести в Україну, яка відрізняється сьогодні не тільки економікою й освітою, але й історією, ментальністю населення.

### **Висновки до розділу 3**

На основі аналізу джерельної бази охарактеризовано вплив революційних ідей Ататюрка на розбудову вищої освіти Туреччини у 1922-1950 рр., зокрема зазначено, що сучасна система університетської освіти почала формуватися після проголошення республіки у 1923 році. До революції, яку здійснив Мустафа Кемаль Ататюрк, більшість освітніх закладів були зосереджені в містах та знаходилися під впливом релігійних інститутів. Реформатори відкрито виступили проти ісламського ортодоксоналізму, звільняючи шлях для перетворення країни на світську державу, обмежили вплив улемів (ісламських богословів і наставників) на освіту; закрили релігійні школи та коледжі, заборонили шаріатські суди, ліквідували халіфат, виступили за рівність прав чоловіків та жінок, замість арабської писемності Османської імперії, було прийнято латиницю (1928 р.) тощо.

Аналіз кризових явищ у розвитку університетської освіти Туреччини 1960-1980 рр. дозволив провести паралель між здійсненням військових переворотів та модернізацією університетської освіти. Після військового перевороту 1960 р., що вплинув на політичну систему Туреччини, було прийнято Закон про університетську освіту (Закон № 115), який обмежив вплив Міністерства освіти на університети. Це положення було закріплено і у новій Конституції Туреччини (1961

р.), яка надавала університетам адміністративну та наукову автономію. Зроблено висновок, що наслідками реформування університетської освіти цього періоду стали: набуття університетами статусу юридичної особи, отримання адміністративної та фінансової автономії, вибірність керуючих та адміністративних посад, академічна автономія науковців, яка мала Гумбольдтовський характер і передбачала вільний вибір змісту навчального та наукового матеріалу професорсько-викладацьким складом.

Зазначено, що такі кроки держави щодо реформування університетської освіти викликали низку негативних тенденцій, які, перш за все, стосувалися, Опікунської Ради і вибору її членів з числа професорського складу інших університетів. Згодом це викликало нездорову конкуренцію, адже механізм підзвітності світського правління був непродуманим до кінця і конкуруючі університети отримали право на прийняття керівних рішень в управлінні установою-конкурентом. Крім того зріс рівень корупції серед світського правління, яке було в основі системи, в якій Опікунська Рада виступала амортизатором та посередником між вищим освітнім закладом, урядом та суспільством. З'ясовано, що внаслідок економічного розквіту, збільшення частки приватного сектора в економіці країни та бажання населення підвищити свій соціальний статус відбулося зростання попиту на здобуття вищої освіти в турецькому суспільстві. Зроблено висновок, що прогалина, створена невідповідністю між показниками попиту та пропозиції у сфері університетської освіти була заповнена некомерційними вищими школами, розквіт яких припав на середину 60-х років XX століття.

Виявлено, що військовий переворот 1971 року викликав низку наступних модернізаційних змін в системі університетської освіти: розробка і прийняття нових Законів про університети та їх педагогічний склад, заснування Ради Вищої Освіти як керівного органу в університетському секторі вищої освіти Туреччини. Головою Ради виступав Міністр Національної освіти, її членами були професори від кожного університету, обрані Сенатом та рівна їм кількість членів, призначених урядом за рекомендацією Міністерства. Зазначено, що 70-ті роки XX століття стали

періодом спроб уряду зробити вищу освіту доступною для більшості громадян, підтримуючи "стратегію нересту" (утворення філіалів та дочірніх освітніх установ), унаслідок чого спостерігається стрімке зростання кількості університетів.

Важливим кроком у реформуванні університетської освіти стає заснування Міжуніверситетською Радою в 1974 році Центру відбору та зарахування студентів. Зазначено, що ця подія дозволила замінити стандартизовані вступні іспити на різні процедури прийому до університетів (зарахування в порядку черги до повного заповнення місць, відповідність вивчених у середній школі предметів навчальній програмі певного факультету, зарахування на основі середнього балу випускних екзаменів в середній школі тощо). Констатовано, що відкриття Представництва заочного навчання (YAYKUR), освітньої установи нового типу, ознаменувало початок розвитку заочного навчання у Туреччині. Водночас, недоліками реформування університетської освіти в цей період стали: відсутність політичної стабільності та єдиного закону про вищу освіту, численні судові позови університетів проти Ради Вищої Освіти стосовно координації діяльності різноманітних вищих освітніх закладів та ін.

Визначено причини радикальної реструктуризації університетської освіти у період від 1981 року до початку XXI століття. Зокрема, зроблено висновок, що черговий військовий переворот 1980 року став причиною прийняття нового законодавства щодо системи вищої освіти Туреччини (Закон № 2547). Серед ключових змін в системі університетської освіти виділено такі: зміна функціональних обов'язків Ради Вищої Освіти (планування, координація та керування діяльністю закладів вищої освіти), уніфікація системи університетської освіти, право відкриття університетів на підставі виходу Парламентського акту; правила виборності ректорів та деканів університетів; створення Міжуніверситетської Ради як дорадчого органу Ради Вищої Освіти з наукових питань, з повноваженнями достатніми для встановлення вимог, норм та правил, які стосуються докторських програм; введення посад професора, ад'юнкт-професора та доцента тощо; визначення джерел фінансування університетів (благодійні внески, "відновлюваний фонд", державний бюджет) тощо. Оскільки у 2001 році



Туреччина приєдналася до Болонського процесу, то наступним кроком реформування університетської освіти було введення програми контролю якості освіти по всій країні, розробку норм та положень про Акредитацію та контроль якості освіти у вищих навчальних закладах Туреччини, створення комісії YODEK.

Визначено місце приватних вищих навчальних закладів в системі сучасної університетської освіти; актуалізовано досвід розвитку вищої освіти Туреччини в сучасних умовах. З'ясовано, що к початку 2006 року загальна кількість університетів зросла до 93, у тому числі 68 державних та 25 приватних установ.

Результати дослідницького пошуку з реформування університетської освіти Туреччини у XX – на початку XXI століття відображено в одноосібних публікаціях автора [48; 49; 51; 52].

## ВИСНОВКИ

1. Аналіз стану і ступеня вивченості досліджуваної проблеми в педагогічній науці засвідчує, що питання розвитку університетської освіти в Туреччині є актуальним, перебуває в центрі уваги науковців і практиків як України, так і Туреччини. При цьому тенденції розвитку університетської освіти досліджені недостатньо. Доведено, що сучасна система університетської освіти Туреччини являє собою сукупність як державних, так і приватних університетів (близько 120), що здійснюють фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку фахівців різних напрямів, забезпечують здобуття громадянами відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, перепідготовку та підвищення кваліфікації.

Виявлено, що впродовж XIX – XX століть система університетської освіти Туреччини періодично зазнавала модернізаційних змін, основними елементами яких на різних етапах були вестернізація, секуляризація, кемалізм, лаїцизм, етатизм.

2. Виокремлено основні передумови становлення і розвитку університетської освіти в Туреччині у XIX на початку XXI століття. До них віднесено: *історичні*, які віддзеркалювали кризові явища у всіх сферах життя Османської імперії, що стали результатом військових поразок Туреччини наприкінці XVIII століття та втрати нею позицій на світовій арені; *соціально-економічні*, пов'язані із необхідністю постійного оновлення знань в умовах вестернізації турецького суспільства, потребою в організації неперервної, ефективної підготовки спеціалістів усіх рівнів для різних сфер життєдіяльності країни; *соціокультурні*, які сприяли поширенню міжнародної інтеграції, створенню єдиного освітнього простору, розбудові турецької мови, виникненню турецької інтелігенції, і як наслідок, зростанню потреби в якісній вищій освіті; *організаційно-методичні*, викликані потребою змін у застарілих формах та методах організації навчально-виховного процесу у вищій школі, що вже не відповідали вимогам часу.

3. Теоретично обґрунтовано періодизацію процесу становлення та розвитку турецької університетської освіти у XIX на початку XXI століття з урахуванням

політичних, соціально-економічних та культурних змін, що відбувалися в турецькому суспільстві досліджуваного періоду. 1789 – 1808 роки характеризувалися започаткуванням перших реформ в освіті, розпочатих Селімом III, які призвели до появи перших світських закладів освіти, що з часом трансформувалися в технічний університет інженерного спрямування. Передтанзиматний період (1808 – 1839 рр.) затвердив попередні реформи і знаменував створення першого вищого медичного закладу освіти. У період Танзимату (1839 – 1869 рр.) шляхом прийняття Органічного закону (1869 р.) було визначено структуру всієї системи освіти Туреччини, у тому числі започатковано створення першого університету у Стамбулі. Післятанзиматні реформи університетської освіти (1869 – 1922 рр.) завершилися створенням низки університетів, зокрема Босфорського та Йїлдиз Технічного.

З 1922 р. по 1959 р. здійснюються республіканські зміни в університетській освіті на засадах кемалізму, що передбачав звільнення вищої освіти від впливу ісламу, введення нового алфавіту, розширення університетської мережі. Провідними тенденціями розвитку університетської освіти цього періоду були: націоналізація (у проявах етатизму та лаїцизму) та секуляризація; централізація управління; запровадження гендерної рівності в освіті.

Період 1960 – 1980 рр. характеризується значним збільшенням кількості університетів, набуттям ними адміністративної та наукової автономії, підвищенням доступності навчання, запровадженням заочного навчання, появою та активним розвитком приватних вищих навчальних закладів. До основних тенденцій розвитку університетської освіти цього періоду віднесено: децентралізацію управління; створення індивідуальних освітніх траєкторій в організації навчального процесу; масовізацію доступу до вищої освіти.

Останній період – 1981 – 2001 рр. характеризується уніфікацією системи університетської освіти та початком сучасних реформ, які з 2001 р. безпосередньо пов'язані із входженням до Болонського процесу. Провідними тенденціями розвитку університетської освіти цього періоду визначено: уніфікацію системи

університетської освіти; розробку та запровадження системи зовнішньої оцінки якості освіти; технологізацію навчального процесу.

4. Окреслено перспективи використання досвіду Туреччини на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні, основними напрямками якого є: поетапна децентралізація університетської освіти; задоволення потреб регіональних ринків праці; налагодження партнерських відносин університетів України з вищими навчальними закладами різних рівнів акредитації; економічне забезпечення розвитку системи університетської освіти; модернізація навчальних планів та програм.

Наукові результати й висновки проведеного дослідження дозволили сформулювати рекомендації щодо доцільності використання та впровадження досвіду розвитку університетської освіти Туреччини в Україні в умовах її адаптації до загальноєвропейських освітніх стандартів на кількох рівнях:

- *законодавчому* (вироблення державними органами України загальних концептуальних підходів і створення законодавчої бази щодо входження країни в Європейський простір вищої освіти при доопрацюванні й оновленні законів України “Про вищу освіту”, “Про національну систему кваліфікацій”, “Про атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації”);

- *організаційно-методичному* (забезпечення поєднання навчальної діяльності з науковою, створення з цією метою Координаційного центру і розробка державної програми співпраці університетів з науковими, науково-освітніми установами й підприємствами; сприяння пошуку університетів-партнерів за кордоном);

- *теоретико-педагогічному* (розробка державних стандартів вищої освіти в Україні);

- *практичному* (співробітництво української вищої школи з партнерськими ВНЗ інших країн для забезпечення функціонування освітнього середовища, упровадження нових освітніх технологій, здійснення спільних наукових проектів і стимулювання участі вітчизняних університетів у міжнародних програмах).

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними напрямками подальшого вивчення є: система підготовки ефективних та конкурентоспроможних фахівців різних спеціальностей в університетах Туреччини; організація науково-дослідної та самостійної роботи студентів у системі вищої освіти Туреччини; зміст, форми й методи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів для вищої університетської освіти Туреччини.

## Список використаних джерел

### Архівні джерела

1. Ali Emiri (AE), Abdulhamid nrs. 532, 1064, Istanbul, Basbakanlik Osmanli Arsivleri (BOA).
2. Bab-I Asafi Ruus Kalemî Defterleri (A.RSK.d), nr.1628, Istanbul, Basbakanlik Osmanli Arsivleri (BOA).
3. Hatt-I Humayun (HAT), nrs. 5094, 8283, 9284, 10474, 11187, 11579, 56252, Istanbul, Basbakanlik Osmanli Arsivleri (BOA).
4. Müntahabât-i Evliya Çelebi (Evliya Çelebinin yapıtının ilk cildinde camilerle ilgili olan bölümü), (Osmanlıca), İstanbul 1890, archive.org, erişim 2 Nisan 2013.
5. Narrative of travels in Europe, Asia, and Africa, in the seventeenth century EVLIYA EFENDİ (1834) Vol. I (İngilizce), archive.org, erişim 3 Nisan 2013.
6. Абашкіна Н. В. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Н. В. Абашкіна, О. І. Авксентьева, Р. І. Антонюк, Т. М. Десятов, Н. О. Корсунська ; [за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна] / НАПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – [2-ге вид.]. – К. : Вибір, 2002. – 322 с.
7. Авшенюк Н. М. Розвиток транснаціональної вищої освіти в контексті глобалізації ринків освітніх послуг / Н. М. Авшенюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 4. – С. 69–77.
8. Айзенштейн Н. А. К вопросу о турецком просветительстве / Н. А. Айзенштейн // Идеи просветительства в литературах Востока. – М. : Наука, 1973. – С. 7–30.
9. Алексеев В. М. Наука о Востоке / В. М. Алексеев. – М. : Наука, 1982. – 535 с.
10. Алимов А. Конституция 1876 г. / А. Алимов // ИВР РАН Архив востоковедов. – Ф. 68. – Оп. 1. – Д. 6. – Л. 1–18.
11. Ал-Фараби Абу Наср Мухаммед. Логические трактаты / Ал-Фараби Абу Наср Мухаммед ; [пер. с араб., вступ. ст. А. Х. Касымджанова]. – Алма-Ата : Наука, 1975. – 671 с.
12. Андреева С. С. Взаємини Запорозжя і Кримського ханства періоду Нової Січі (1734–1775 pp.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Андреева Світлана

Серафимівна. – Запоріжжя, 2006. – 289 с.

13. Андрущенко В. П. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія / Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Михальченко М. І. – К. : Генеза, 2006. – 656 с.

14. Арипов М. К. Социальная утопия как течение общественно-философской мысли в Средней Азии / М. К. Арипов ; под ред. М. М. Хайруллаева. – Ташкент : Ташк. гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1989. – 56 с.

15. Арш Г. Л. Албания и Эпир в конце XVIII – начале XIX вв.: Западнобалканские пашалыки Османской империи / Г. Л. Арш. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 368 с.

16. Астахова К. В. Глобалізація. Освіта. Виклики часу. Пошук оптимального поєднання / К. В. Астахова // Історико-педагогічні студії : науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 44–50.

17. Бабин І. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 року [Електронний ресурс] / Іван Бабин, Вікторія Ликова. – Режим доступу : <http://tempus.org.ua/uk/national-team-here/238-strategija-ta-suchasni-tendenciji-rozvitku-universitetskoji-osviti-ukrajini-v-konteksti-jevropejskogo-prostoru-vishhoji-osviti-na-period-do-2020-r-.html>

18. Бартольд В. Сочинения / В. Бартольд ; [отв. ред. А. Кононов]. – М. : Издательство «Наука», Главная редакция восточной литературы, 1968. – Т. 5. – 759 с.

19. Батунский М. А. Развитие представлений об исламе в западно-европейской средневековой общественной мысли (XI–XIV вв.) / М. А. Батунский // Народы Азии и Африки. – 1971. – № 4. – С. 107–118.

20. Беляев Е. А. Арабы, ислам и арабский халифат в раннее средневековье / Е.А. Беляев. – М. : Наука, 1966. – 280 с.

21. Бертельс Е. Суфизм и суфийская література / Е. Бертельс. – М. : Наука, 1965. – 524 с.

22. Ближний и Средний Восток. История, культура, источниковедение : сборник статей. – М. : Наука, 1968. – 189 с.

23. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. В. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1 (11). – С. 37–40.
24. Боджолян М. Т. Реформи 20–30-х гг. XIX века в Османской Империи / М. Т. Боджолян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1984. – 154 с.
25. Боджолян М. Т. Реформи Танзимата в освіщенні турецької историографії / М. Т. Боджолян // Страны и народы Ближнего и Среднего Востока. «Турция». – Ереван, 1985. – Вып. 12. – С. 39–58.
26. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упоряд. : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І.]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
27. Болюбаш Я. Один з принципів Болонського процесу – мобільність студентів у європейському просторі / Я. Болюбаш // Освіта України. – 2006. – 20 січ. – № 5. – С. 4.
28. Бородин И. В. Некоторые проблемы турецкого просвещения / И. В. Бородин, И. Р. Сони́на // Труды межвузовской научной конференции по истории литератур зарубежного Востока. – М., 1970.
29. Бочаров А. В. Алгоритмы использования основных научных методов в конкретно-историческом исследовании / А. В. Бочаров. – Томск : [б. и.], 2007. – 140 с.
30. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. / Ф. Бродель ; [пер. с фр.]. – [2-е изд.]. – М. : Издательство «Весь Мир». – 2006. – Т. 1. Структуры повседневности: возможное и невозможное. – 592 с.
31. Бубенок О. Б. Від Аттіли до Чингіз-хана (алани і тюркомовні номади Євразії) / О. Б. Бубенок. – Біла Церква : Видавець Пшонківський О. В., 2012. – 508 с.
32. Буда́к В. Д. Розвиток університету в світлі ідей модернізації вітчизняної вищої освіти / В. Д. Буда́к // Науковий вісник Миколаївський державний університету : зб. наук. праць. – Миколаїв : МДУ, 2006. – Вип. 12. Педагогічні науки. – Т. 1. – С. 15–21.
33. Васильев Л. С. История религии Востока / Л. С. Васильев. – М. :



Высшая школа, 1983. – С. 136–163.

34. Витол А. В. Османская империя (начало XVIII в.) / А. В. Витол. – М. : Наука, 1987. – 136 с.

35. Вихрущ А. Методологія історії педагогіки як виклик сучасності / А. Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 564. – С. 28–33.

36. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Доповідь міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (21 березня 2008 р., м. Київ) // Освіта. – 2008. – № 13–14. – С. 1, 4–7.

37. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : [монографія] / В. Г. Вікторов. – Д. : Пороги, 2005. – 286 с.

38. Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу. Проектний звіт / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 550 с.

39. Газизова А. И. к вопросу о повышении эффективности институционального управления в Турции / А. И. Газизова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11 – С. 86–87.

40. Галіль Іналджик. Османська імперія. Класична доба 1300–1600 / Галіль Іналджик ; [перекл. з англ. О. Галенка за виданням : Halil Inalcik The Ottoman Empire The Classical Age, 1300–1600. Phoenix, 1994] / Інститут сходознавства ім. А. Кримського НАН України. – К. : КРИТИКА, 1998. – С. 179–187.

41. Гасратян М. А. Очерки истории Турции / М. А. Гасратян, С. Ф. Орешкова, Ю. А. Петросян. – М. : Наука, 1983. – 300 с.

42. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

43. Гончаревський В. Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід (1991–2009) / В. Гончаревський. – К. : Логос, 2011. – 220 с.

44. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. –

С. 312–313.

45. Государство, общество, международные отношения на мусульманском Востоке (Афганистан, Иран, Пакистан, Турция, этнический Курдистан, соседние мусульманские районы). – М. : ИВ РАН, Крафт+, 2014. – 608 с.

46. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 37–45.

47. Грачёв В. П. Балканские владения Османской империи на рубеже XVIII–XIX вв. (Внутреннее положение, предпосылки национально-освободительных движений) / В. П. Грачёв. – М., 1990.

48. Григорян С. Н. Из истории философии Средней Азии и Ирана (VII–XII вв.) / С. Н. Григорян. – М. : Изд-во АН СССР, 1960. – С. 3–123.

49. Григорян С. Н. Прогрессивная философская мысль в странах Ближнего и Среднего Востока IX–XIV вв. / С. Н. Григорян // Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX–XIV вв. – М., 1961. – С. 3–37.

50. Грюнебаум Г. Э. Классический ислам: Очерк истории, 600–1258 / Г. Э. Грюнебаум. – М. : Наука, 1986. – 215 с.

51. Гупан Н. М. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Нестор Миколайович Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С. 67–71.

52. Гуревич О. Народное образование в Турции / О. Гуревич // Народное образование. – 1948. – № 4.

53. Гутор М. Д. Новейшая история Турции и Персии (XVIII, XIX и XX столетия) / М. Д. Гутор. – Тифлис : тип. Штаба Кавк. воен. окр., 1913. – Ч. 1 – 75 с.

54. Гюль Алі. Аналіз процесів становлення системи вищої освіти Туреччини: історична ретроспектива / Алі Гюль // Духовні виміри родинного виховання у поліетнічному просторі Волині та Поділля : зб. наук. праць ; за заг. ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 97–100.

55. Гюль Алі. Реформування системи вищої освіти Туреччини в середині XX століття / Алі Гюль // Вісник Житомирського державного університету імені Івана

- Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Вип. 1 (79). – С. 175–178.
56. Гюль Алі. Радикальна реструктуризація системи вищої освіти Туреччини у кінці XX століття / Алі Гюль // Наука і освіта. – Science and Education. – Наука и образование. – Психологія та педагогіка. – Одеса, 2015. – Випуск № 5/CXXXIV. – С. 16–20.
57. Гюль Алі. Особливості реформування вищої освіти Туреччини в умовах інтеграції в європейську освітню систему / Алі Гюль // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Житомир–Київ, 2015. – Вип. № 84. – С. 117–121.
58. Гюль Алі. Розвиток Туреччини на початку XX століття / Алі Гюль // Глобальні виклики на Євразійському просторі: перспективи України. V конвент МАСПН (Україна) : [матеріали доповідей та виступів] / редкол. В. Ф. Цвях [та ін.]. – К., 2015. – С. 24–26.
59. Gul Ali. The Historical Background of the Foundation of the Higher Education / Ali Gul // Systems in Poland and Turkey Vistula University: working papers. – Warsaw, 2016. – 48 (3). – P. 69–79.
60. Gul Ali. The Reformation of the Turkish higher education in the process of integration into the European education system / Ali Gul // Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development : Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Scientific Conference. – Opole, Poland, 2016. – P. 99–101.
61. Gul Ali. The peculiarities of the Turkish higher education reformation in terms of the integration into European educational system / Ali Gul // Bulletin "Pedagogical Science" series Al-Farabi Kazakh National University. 2016. – 2 (48). – P. 70–76.
62. Данилов В. И. Турция 20–30-х годов: путь к демократии / В. И. Данилов // Восток. – 1997. – № 2. – С. 63–75.
63. Дем'яненко Н. М. Болонський процес і Велика хартія університетів: класичний університет в єдиному Європейському регіоні вищої освіти (1988–2003) / Н. М. Дем'яненко // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. праць. – Миколаїв : МДУ, 2005. – Вип. 10. Педагогічні науки : у 2 т. – Т. 2. – С. 5–9.
64. Дем'яненко Н. М. Парадигмальний підхід в історії вищої освіти України

(XIX – початок XXI ст.) / Н. М. Дем'яненко // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : [колективна монографія] / Ін-т вищої освіти України ; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 46–62.

65. Дем'яненко Н. М. Світова інтерпретація ідеї університету: методологія, теорія, досвід реалізації / Н. М. Дем'яненко // Рідна школа. – 2008. – № 11. – С. 63–66.

66. Десятов Т. М. Система професійно-технічної освіти в Туреччині [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Десятов Тимофій Михайлович. – К., 1998. – 239 л.

67. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) [Текст] : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович. – К., 2006. – 505 с.

68. Додихудоев Х. Философия крестьянского бунта (О роли средневекового исмаилизма в развитии свободомыслия на мусульманском Востоке) / Х. Додихудоев. – Душанбе : Ирфон, 1987. – 428 с.

69. Дослідження цивілізацій Сходу та Заходу: історія, філософія, філологія / [за ред. Л. В. Матвєєва ; НАН України. Ін-т сходознавства ім. А. Кримського, Нац. ун-т "Києво-Могилян. акад."]. – К., 2004. – 166 с.

70. Дрига І. М. Pontica: Тюркологічні студії (Збірка наукових статей) / І. М. Дрига. – К. : Четверта хвиля, 2009. – 480 с.

71. Дулина Н. А. Танзимат и Мустафа Решид-паша / Н. А. Дулина. – М., 1984.

72. Дулина Н. А. Буржуазные реформы и шариат / Н. А. Дулина // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока. – М., 1988. – Ч. I.

73. Дулина Н. А. Садык Рифат-паша и его проекты реформ в 30-е годы XIX в. / Н. А. Дулина // Этническая ономастика. – М., 1984.

74. Искандеров Б. С. Прогрессивные среднеазиатские мыслители о роли искусства в нравственном воспитании человека / Б. С. Искандеров // Научные труды ТашГУ. – 1973. – С. 52–63.

75. История Османского государства, общества и цивилизации / [под. ред.

Ихсаноглу] (Osmanlı devleti ve medeniyeti tarihi) : в 2 т. – М., 2006. – 360 с.

76. Євтух М.Б. Методологічні засади реформування системи вищої освіти України / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору / відп. ред. І. П. Маноха. – К. : Гнозис, 2006. – Т. 2. Система вищої освіти України: умови й напрями оптимізації та розвитку. – С. 120–127.

77. Енверов Р. Р. Розвиток українсько-турецьких економічних відносин в процесі регіональної інтеграції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.02 «Світове господарство і міжнародні економічні відносини» / Р. Р. Енверов. – Львів, 2014. – 21 с.

78. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

79. Ерасов Б. С. Социальная культурология : учебник для студентов высших учебных заведений / Б. С. Ерасов. – [издание третье, доп. и перераб.]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 591 с.

80. Ерасов Б. С. Цивилизации: Универсалии и самобытность / Б. С. Ерасов ; отв. ред. Н. Н. Зарубина. – М. : Наука, 2002. – 524 с.

81. Еремеев Д. Е. На стыке Азии и Европы: Очерки о Турции и турках / Д. Е. Еремеев. – М. : Наука, 1980. – С. 236.

82. Еремеев Д. Е. История Турции в средние века и новое время / Д.Е. Еремеев, М. С. Сейер. – М., 1992.

83. Загальноєвропейський простір вищої освіти – Досягнення цілей : Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти, Берген, 19–20 трав. 2005 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.osvita.org.ua/bologna/stanov/pravo/2005doc\\_kom.html](http://www.osvita.org.ua/bologna/stanov/pravo/2005doc_kom.html).

84. Зимирев Г. И. Основные тенденции развития образования как социального института [Електронний ресурс] / Г. И. Зимирев. – Режим доступу : <http://www.edu-chita.ru/>.

85. Жантиев Д. Р. Роль и место арабской периферии в процессе модернизации Османской империи в конце XVIII – начале 60-х годов XIX в. (сирийские

провинции) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. истор. наук / Д. Р. Жантиев. – М., 1996.

86. Желтяков А. Д. К вопросу об истоках просветительства в Османской империи. Формирование и развитие светских тенденций в турецкой культуре XVIII – середины XIX в. / А. Д. Желтяков // Балканские исследования. – 1980. – Вып. 6.

87. Желтяков А. Д. История просвещения в Турции (конец XVIII – начало XX в.) / А. Д. Желтяков, Ю. А. Петросян. – М., 1965.

88. Желтяков А. Д. К вопросу о «вестернизации» Турции в новое время / А. Д. Желтяков // Историография и источниковедение стран Азии и Африки. – Л., 1968. – Вып. 2.

89. Загрожени мови. Кримськотатарська та інші тюркські мови в Україні : зб. наук. праць / НАН України, Інститут сходознавства ім. А. Ю. Кримського НАН України. – Київ, 2016. – 344 с.

90. Зеленов Е. И. Османизм и его роль в общественно-политической жизни Сирии вторая половина XIX – начало XX веков / Е. И. Зеленов. – Л., 1990.

91. Кемаль Ататюрк. Избранные речи и выступления / Ататюрк Кемаль ; [пер. с тур.]. – М., 1966. – С. 418.

92. Киреев Н. Г. История этатизма в Турции / Н. Г. Киреев. – М. : Наука, 1991. – 341 с.

93. Клейнман Г. А. Армия и реформы. Османский опыт модернизации (реформы Махмуда II) / Г. А. Клейнман. – М., 1984.

94. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко ; Отделение историко-филологических наук. – [2-е изд., доп.]. – М. : Наука, 2003. – 486 с.

95. Конрад Н. И. Средние века в исторической науке / Н. И. Конрад // Избранные труды. – М., 1974. – С. 214–235.

96. Концепція Державної цільової програми «Наука в університетах» на 2008–2012 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 28 липня 2007 р. № 548 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

97. Корольов Б. І. Про сучасний стан упровадження університетської

автономії у вищій школі України / Б. І. Корольов // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : [колективна монографія] / Ін-т вищої освіти України ; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 445–462.

98. Коротько Т. В. Высшее образование в Турецкой Республике [Текст] / Т. В. Коротько // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. : Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2012. – Вып. 3. – С. 43–47.

99. Кравченко А. И. Секуляризация / А. И. Кравченко // Культура и культурология : словарь / [сост. и ред. А. И. Кравченко]. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – С. 784–785.

100. Кремень В. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації / В. Кремень // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 32–39.

101. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

102. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

103. Кримський А. Ю. Вибрані сходознавчі праці в п'яти томах / А. Ю. Кримський. – К. : Стилос, 2007. – Т. II. – Тюркологія. – 528 с.

104. Крымский А. Джелаледдин Руми / А. Крымский // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1893. – Т. Ха. – С. 531–532.

105. Кулизаде Зюмруд. Закономерности развития философии 13–16 вв. (регион ислама и проблема Запад-Восток) / Зюмруд Кулизаде. – Баку : Элм, 1983. – 283 с.

106. Кустарев А. Кемаль Ататюрк. Революция виртуоза / А. Кустарев // Новое время. – 2000. – № 42. – С. 34–36.

107. Курц Б. Г. Східна Європа та Азія: Історія торгівлі в XVII – перша половина XX ст. / Б. Г. Курц ; Інститут сходознавства ім. А.Ю. Кримського НАН України. – 2014. – 632 с.

108. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : [монографія] / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 657 с.
109. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : [монографія] / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 512 с.
110. Ли Ю. А. Влияние научно-технической революции на подготовку профессиональных кадров в Турции / Ю. А. Ли. – М., 1984. – С. 56.
111. 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.
112. Лиферов А. П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лиферов Анатолий Петрович. – Рязань, 1997. – 336 с.
113. Лісова С. В. Якість освіти як основний пріоритет підготовки вчителя до змін в освітньому процесі / С. В. Лісова // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ім. І. Франка, 2009. – С. 48–72.
114. Луговий В. І. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти та їх вплив на модернізацію вищої школи України / В. І. Луговий // Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформації навчального процесу у технологію навчання : матеріали IV міжнар. наук.-метод. конф., Київ, 25–26 жовт. 2007 р. – К. : Вид-во ДУІКТ, 2007. – С. 237–243.
115. Мейер М. С. Османская империя в XVIII веке: черты структурного кризиса / М. С. Мейер. – М., 1990.
116. Миллер А. Ф. Мустафа-паша Байрактар. Османская империя в начале XIX века / А. Ф. Миллер. – М.–Л., 1947
117. Миллер А. Ф. Разложение военно-ленной системы и попытки реформ в Турции в конце XVIII – начале XIX вв. / А. Ф. Миллер. – М., 1963.
118. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : [колективна монографія] / Ін-т вищої освіти України ; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – 504 с.



119. Морозов Н. М. Концептуализация исторического знания о российской цивилизации на рубеже XX–XXI вв. / Н. М. Морозов. – Кемерово : Изд-во «Практика», 2014. – 401 с.
120. Мустафаев Ш. М. Монгольские племена в Малой Азии (XIII–XV вв.) / Ш. М. Мустафаев // Культура кочевников Центральной Азии. – Самарканд, 2008. – С. 149–154.
121. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz\\_Pr\\_347.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc).
122. Нации и национализм на мусульманском Востоке / [отв. ред. В. Я. Белокреницкий, Н. Ю. Ульченко ; Институт востоковедения РАН]. – М. : ИВ РАН, 2015. – 488 с.
123. Ничкало Н. Г. Наукові дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Н. Г. Ничкало // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. 1. – С. 19–23.
124. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–21.
125. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Н. Г. Ничкало. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.
126. Ничкало Н. Г. Професійна освіта : словник / [під ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 381 с.
127. Новичев А. Д. Танзимат и балканские народы (1839–1858) / А. Д. Новичев // Национальный комитет историков Советского Союза Балканская секция. Доклады и сообщения советской делегации III международного съезда по изучению стран Юго-Восточной Европы (Бухарест, 4–10 сентября 1974). – М., 1974.
128. Новичев А. Д. Али-паша – лидер движения за реформы в Турции (Танзимат) в 50–70-е годы XIX в. / А. Д. Новичев // Вестник Ленинградского университета. – 1977. – № 8. –
129. Огнев'юк В. Криза – момент істини для університетської освіти

/ В. Огнев'юк // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 5–16.

130. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : “Знання України”, 2003. – 450 с.

131. Ожерельева З. Г. Кемализм / З. Г. Ожерельева. – М. : Наука, 1979. – С. 492.

132. Олюнин С. В. Боснийский эялет в конце XVIII – 70-х гг. XIX столетия: османский опыт модернизации традиционного общества / С. В. Олюнин. – М., 2005.

133. Онкович Г. В. Болонський процес в дії: Болонський процес і національні пріоритети в гуманітарній освіті / Г. В. Онкович // Освіта. – 2004. – 15–22 грудня. – С. 4.

134. Османский мир и османистика : сб. статей к столетию со дня рождения А. С. Тверитиновой (1910–1973). – М. : ИВ РАН, 2010. – 516 с.

135. Основы открытого образования : [монография] / [А. А. Андреев, С. Л. Каплан, Г. А. Краснова и др. ; отв. ред. В. И. Солдаткин / М-во образования Рос. Федерации, Рос. акад. образования, Рос. ин-т открытого образования]. – М. : Изд-во МГУП, 2002. – Т. 2. – 2002. – 679 с.

136. Павко А. Болонський процес в Україні: плюси і мінуси / А. Павко // Урядовий кур'єр. – 2011. – 1 березня (№ 38). – С. 8.

137. Петерсон О. Университет в ранний период современной Европы: традиции и новации / Олаф Петерсон // Альма Матер. Вестник высшей школы. – 2000. – № 10. – С. 31–37.

138. Петросян Ю. А. «Новые османы» и борьба за конституцию 1876 г. в Турции / Ю. А. Петросян. – М., 1958.

139. Петросян Ю. А. Османская империя: могущество и гибель. Исторические очерки / Ю. А. Петросян. – М., 1990.

140. Петросян И. Е. Османская империя: реформы и реформаторы (конец XVIII – начало XX в.) / И. Е. Петросян, Ю. А. Петросян. – М., 1993.

141. Петросян И. Е. К вопросу о движущих силах реформаторского и конституционного движения в Османской империи / И. Е. Петросян, Ю. А. Петросян // Тюркологический сборник 1979. – М., 1985.

142. Пінчук Є. А. Теоретичні аспекти модернізації системи освіти в контексті ефективності / Є. А. Пінчук // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : [колективна монографія] / Ін-т вищої освіти України ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 462–477.
143. Побережников И. В. Модернизация: теоретико-методологические подходы / И. В. Побережников // Экономическая история. Обзор / [под ред. Л. И. Бородкина]. – М., 2002. – Вып. 8. – С. 146–168.
144. Повседневная жизнь Стамбула в эпоху Сулеймана Великолепного [Электронный ресурс] / [пер. Ф. Ф. Нестеров] ; (и.с. Живая история: Повседневная жизнь человечества) Робер Мантран. – Режим доступа : <http://coollib.com/b/229156/read>
145. Присенко М. О. Проблеми становлення та розвитку стандартизації вищої освіти в Україні / М. О. Присенко // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. – Вип. 54. – 220 с.
146. Про вищу освіту : Закон України від 17 січня 2002 р. № 2984–III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
147. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 25 верес. 2008 р. № 857 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
148. Прокопьева А. В. Источники по истории реформ конца XVIII – 70-х годов XIX в. в Османской империи / А. В. Прокопьева, З. Н. Сокова // Вестник Тюменского государственного университета. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011. – № 2. – С. 57–62.
149. Прокопьева А. В. Отечественные исследователи о хронологических рамках Танзимата / А. В. Прокопьева // Россия и мир: история и современность : тезисы X Юбилейной межвуз. конф. студентов и молодых ученых / отв. ред. Т. Н. Глушкова. – Сургут : РИО СурГПУ, 2008. – Ч. I. – С. 104–105.
150. Прокопьева А. В. Внешнеполитические факторы, обусловившие начало реформ Танзимата в Османской империи (отечественная историография)

/ А. В. Прокопьева // История идей и история общества : материалы VII Всерос. науч. конф. (Нижевартовск, 9–10 апреля 2009 г.). – Нижевартовск : Изд-во Нижевартовского гуманитарного университета, 2008. – С. 151–153.

151. Прокопьева А. В. Ислам в общественно-политической жизни Османской империи в период Танзимата (отечественная историография) / А. В. Прокопьева // Тюменский исторический сборник. – Тюмень : Изд-во «Вектор Бук», 2008. – Вып. XI. – С. 41–44.

152. Про освіту : Закон України від 23 травня 1991 р. № 1060–ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

153. Проект Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

154. Пророченко Н. О. Туреччина: історія, культура, географія : навч. посіб. для вищих навчальних закладів / Н. О. Пророченко. – К. : Світ знань. – 232 с.

155. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / [за ред. Н. В. Абашкіної]. – К. : Вибір, 2002. – 322 с.

156. Професійна освіта : словник, навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

157. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.

158. Руденко С. В. Метод біографічного аналізу в структурі теорії історико-філософського процесу / С. В. Руденко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 91–93. – С. 172–174.

159. 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». – Москва, 2013. – Том 26 (65). – С. 69–99.

160. Сапожников С. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Сапожников

Станіслав Володимирович. – Ялта, 2014. – 630 с.

161. Сбруєва А. Освіта в умовах глобалізації / Аліна Сбруєва // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 22–25.

162. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

163. Сисоєва С. О. Неперервна освіта в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : ЕКМО, 2009. – Вип. 4. – С. 162–168.

164. Словник іншомовних слів / [за ред. чл.-кор. АН УРСР О. С. Мельничука]. – К. : Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1977. – 776 с.

165. Словник української мови : в 11 томах. – 1980. – Том 11. – С. 207.

166. Средневековый Восток. История. Культура. Источниковедение. – М. : Наука, 1980. – 319 с.

167. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура : [коллективная монография] / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. – СПб., 2009.

168. Степко М. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу / М. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С. 34–39.

169. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

170. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 43–47.

171. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1 (11). – С. 41–45.

172. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.

173. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння

міжнародного і національного досвіду) / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – К. : Гнозис, 2008. – № 3. – Дод. 2. – Т. 1. – С. 382–389.

174. Терентьєва Н. О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток : навч.-метод. посіб. / Н. О. Терентьєва. – Черкаси, 2005. – 191 с.

175. Тодорова М. Н. «Европеизация» Османской империи. Постановка вопроса и его освещение в западной и турецкой историографиях / М. Н. Тодорова // Народы Азии и Африки. – 1978. – № 4.

176. Троцук И. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках / И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия «Социология». – 2004. – № 6–7. – С. 56–75.

177. Турецкая Республика. Справочник. – М. : Институт востоковедения РАН, 2000. – 344 с.

178. Трушникова Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т. Г. Трушникова // Человек и образование. – 2006. – № 7. – С. 71–72.

179. Турция между Европой и Азией. Итоги европеизации на исходе XX века. – М. : Институт востоковедения РАН – Крафт+, 2001. – 536 с.

180. Україна – Туреччина: історія політика, економіка, право, дипломатія, культура : [монографія] / [В. І. Сергійчук, Н. О. Татаренко та ін.]. – К. : Укр. письменник, 2014. – 460 с.

181. Уотт У. М. Влияние ислама на средневековую Европу / У. М. Уотт ; [пер. с англ.]. – М. : Наука, 1976. – 128 с.

182. Усманова С. М. Порівняльний аналіз рівнів вищої освіти в Україні і Туреччині / С. М. Усманова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : КГУ, 2009. – Вип. 21. – Ч. 3. – С. 226–231.

183. Усманова С. М. Особливості сучасної вищої педагогічної освіти у Туреччині / С. М. Усманова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : КГУ, 2009. – Вип. 24. – Ч. 1. – С. 217–223.

184. Усманова С. М. Системно-сравнительный анализ развития высшего

образования в Украине и Турции / С. М. Усманова // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журнал. – Донецьк, 2010. – № 2 (7). – С. 74–78.

185. 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. – 20 с.

186. Усманова С. М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Усманова С. М. – Ялта, 2011. – 301 с.

187. Усманова С. М. Уровни высшего образования в Украине и Турции в контексте Болонского процесса / С. М. Усманова // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер. : "Педагогіка і психологія" : [зб. ст.] / РВНЗ "Кримський гуманітарний університет". – Ялта, 2007. – Вип. 16. – Ч. 3. – С. 226–231.

188. Фадеева И. Л. Официальные доктрины в идеологии и политике Османской империи. Османизм – панисламизм (XIX – начало XX в.) / И. Л. Фадеева. – М., 1985.

189. Чумаков А. Н. Метафизика глобализации. Культурно-цивилизационный контекст : [монография] / А. Н. Чумаков. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2006.

190. Фадеева И. Е. Мидхат-паша. Жизнь и деятельность / И. Е. Фадеева. – М., 1977.

191. Фадеева И. Л. Основные черты программы османских реформаторов 50–60-х годов XIX в. Аали-паши и Фуада-паши / И. Л. Фадеева // Народы Азии и Африки. – 1978. – № 4.

192. Философский словарь / [авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора]. – [изд. 2-е, стер.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – С. 420–421.

193. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

194. Філософський енциклопедичний словник / [гол. ред. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.

195. Шабанов Ф. Ш. Государственный строй и правовая система Турции в период Танзимата / Ф. Ш. Шабанов. – Баку, 1967.
196. Шариат и суд (вещное и обязательственное право). Перевод применяемого в Османской империи Гражданского Свода (Мэджеллэ) / [пер. с турец., комм. П. Цветкова]. – Ташкент, 1911. – С. 6.
197. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – К. : Знання, 2008. – С. 5–201.
198. Шпак В. П. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження / В. П. Шпак // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 15. – С. 768–771.
199. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер. – М., 1993.
200. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций [Электронный ресурс] / С. Ханнингтон. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/Hant/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Hant/03.php) [Huntington S. The change to change / S. Huntington // Comparative politics in the post-behavioral era. – Colorado : Lynne Rienner, 1988. – P. 360–363.
201. Эйзенштадт Ш. Новая парадигма модернизации / Ш. Эйзенштадт // Сравнительное изучение цивилизаций : хрестоматия / [сост. Б. С. Ерасов]. – М., 2000. – С. 473.
202. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций / Ш. Эйзенштадт ; [пер. с англ.]. – М. : Аспект-Персс, 1999.
203. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Просвещение, 1978. – 131 с.
204. Яковец Ю. В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций / Ю.В. Яковец. – М. : «Экономика», 2003. – 411 с.
205. Ярмаченко М. Д. Розвиток системи освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища школа, 1991. – 381 с.
206. Abul Quasem, Muhammad. The ethics of Ghazali. A composite ethics in



İslam. With a forew by W. M. Watt / Abul Quasem, Muhammad. – Petaling Jaya, Selangor, 1975. – 273 p.

207. Adivar A. A. Osmanlı türklerinde ilim / A. A. Adivar. – İstanbul, 1943.

208. Akgündüz H. Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi / H. Akgündüz. – İstanbul, 1997. – 620 s.

209. Akgündüz H. Geleneksel Medrese ve Lisansüstü Programlarında Lisansüstü Eğitim / H. Akgündüz. – 2006

210. Akkaya Y. Düzen ve Kalkınma Kıskaçında İşçi Sınıfı ve Sendikacılık / Y. Akkaya // Neoliberalizmin Tahribatı Türkiye'de Ekonomi Toplum ve Cinsiyet / Derleyenler : N. Balkan, S. Savran. – İstanbul : Metis Yayınları, 2004. – P. 139–163.

211. Akkutay Y. Enderun Mektebi / Y. Akkutay. – Ankara, 1984. – 251 s.

212. Aki N. XIX yusyil türk tiyatrosu tarihi / N. Aki. – İstanbul, 1960.

213. Aksit N. Educational Reform in Turkey / N. Aksit // International Journal of Educational Development. – 2007. – P. 129–137.

214. Akyıldız A. Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform / A. Akyıldız. – İstanbul, 1993. – 338 s.

215. Akyüz Y. III. Selim Döneminde Bursa Medreselerinde Desiplin Islahatına İlişkin Bir Belge / Y. Akyüz // Belleten. – Ekim, 1979. – Sayı 172. – S. 761–765.

216. Akyüz Y. Atatürk'te Namık Kemal'in Etkisi ve Abdulhamit Döneminde Yasak Kitaplara İlişkin İki Belge / Y. Akyüz // Belleten. – Ekim, 1981. – Sayı 180. – S. 501–511.

217. Akyüz Y. Atatürk'ü Yetiştiren Öğretmenlerden Birkaçı, Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu / Y. Akyüz // Eğitim Fakültesi Yay. – Ankara, 1981. – No. 92. – S. 109–122.

218. Akyüz Y. Atatürk Öğretmenlere Dediki / Y. Akyüz // Eğitim Fakültesi Dergisi. – C. 14. – Sayı 1–2. – S. 9–15.

219. Akyüz Y. Galatasaray Lisesinin Islahına İlişkin Ali Suavi'nin Girişimlerini Gösteren Bir Belge / Y. Akyüz // Belleten. – Ocak. – Sayı 181. – S. 121–131.

220. Akyüz Y. Atatürk'ün Türk Eğitim Tarihindeki Yeri / Y. Akyüz // Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi. – Kasım, 1987. – Sayı 10. – S. 71–90.

221. Akyüz Y. Eğitim Tarihimizden Çıkan Öğretmenlere İlişkin Dersler XII / Y. Akyüz // Milli Eğitim Şurası (18–22 Temmuz 1988). – S. 312–313.
222. Akyüz Y. Tanzimat Döneminde Eğitim Öğretim Anlayışı Ve Uygulamalarında Görülen Yenilikler Milli Eğitim / Y. Akyüz. – Aralık, 1989. – sayı 92. – S. 3–6.
223. Akyüz Y. Darulmuallimin İlk Nizamnamesi / Y. Akyüz // Önemi ve A. Cevdet Paşa (1851). – Milli Eğitim, Mart 1990. – sayı 95. – S. 3–20.
224. Akyüz Y. Tanzimat Döneminde İlk Kıraathane'lerin Açılışı / Y. Akyüz. – Okumak (MEB), 1990. – sayı 4. – 2 s.
225. Akyüz Y. Tanzimat Dönemi Eğitiminin Özellikleri / Y. Akyüz // Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu. – Ankara, 1991. – S. 389–401.
226. Akyüz Y. Atatürk'ün Eğitim Düşüncesinin Kökenleri / Y. Akyüz // Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi. – Mart 1992. – sayı 23. – S. 235–239.
227. Akyüz Y. Tanzimat Döneminde Ailenin Eğitim Görevlerine İlişkin Yeni Görüşler / Y. Akyüz // Türk Aile Ansiklopedisi. – Ankara, 1991. – c. 2. – S. 439–445.
228. Akyüz Y. Tanzimattan Cumhuriyete Okul Yöneticiliğinde Dönüşümler ve Kadınların Okul Yöneticiliği / Y. Akyüz // Tarih ve Toplum. – Mart 2001. – Sayı 207. – S. 57–63.
229. Akyüz Y. Tanzimattan Cumhuriyete Eğitimde Ödül ve Günümüz Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme (1839–1923) / Y. Akyüz // Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. – Mart 2004. – Sayı 49. – S. 15–20.
230. Alan G. Amerikan Board'ın Merzifondaki Faaliyetleri ve Anadolu Koleji / G. Alan. – Ankara, 2008. – 650 s.
231. Albert M. İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor / M. Albert. – İstanbul, 1939. – 59 s.
232. Antel S. C. Tanzimat maarifi / S. C. Antel // Tanzimat I. – İstanbul, 1940.
233. Aribas A. Mehmet Akif'in Eğitim Üzerine Düşünceleri / A. Aribas. – İstanbul, 1992. – 158 s.
234. Arseven C. E. Türk sanatı tarihi / C. E. Arseven. – İstanbul, 1950.

235. Atay H. Medreselerin Gerilemesi / H. Atay // İlahiyat Fakültesi Dergisi. – 1981. – S. 15–56.
236. Atay H. Medreselerin Islahati / H. Atay // İlahiyat Fakültesi Dergisi. – 1981. – S. 1–43.
237. Ateş T. Demokrasi ve Laiklik / T. Ateş. – İstanbul : Ümit Yayınları, 1994. – 353 p.
238. Atuf N. Türkiye maarif tarihi hakkında bir deneme / N. Atuf. – K. I. – İstanbul, 1930 ; K. II. – İstanbul, 1932.
239. Ami Ayalon, The Press in the Arab Middle East – A History / Ayalon Ami. – New York–Oxford : Oxford University Press, 1995.
240. Ayni M. A. Dar-ul Fünun Tarihi / M. A. Ayni. – İstanbul, 1927. – 82 s.
241. Atabaki, Touraj. Baku Documents: Union Catalogue of Persian, Azerbaijani, Ottoman Turkish and Arabic Serials and Newspapers in the Libraries of the Republic of Azerbaijan / Atabaki, Touraj and Solmaz Rustāmova-Tohidi. – London : Tauris Academic Studies, 1995.
242. Auchterlonie. Union Catalogue of Arabic Serials and Newspapers in British Libraries/ Auchterlonie, James Paul Crawford and Yasin Hamid Safadi. – London : Mansell Information Publishing, 1977.
243. Ayse S. Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri / S. Ayse. – İstanbul, 1313 (1897). – 205 s.
244. Balkan N. Neoliberalizmin Tahribatı Türkiye'de Ekonomi / Toplum ve Cinsiyet / N. Balkan. – İstanbul : Metis Yayınları, 2004. – 384 p.
245. Baltacıoğlu I. H. Terbiye'i Avam Dersaadet / I. H. Baltacıoğlu. – 1330 (1914). – 48 s.
246. Barblan A. Higher education in Turkey: Institutional autonomy and responsibility in a modernising society. Policy recommendations in a historical perspective [Електронний ресурс] / A. Barblan, U. Erguder, K. Guruz. – 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).
247. Barrow C. W. Globalization, Trade Liberalization and higher Education in

North America / C. W. Barrow, S. Didou-Aupetit, J. Mallea, (eds.). – Boston : Kluwer Academic Publishers, 2003. – P. 1–22.

248. Baydar M. Ahmet Mithat Effendi. Hayati sanati eserleri / M. Baydar. – Istanbul, 1954.

249. Baykal I. H. Enderun Mektebi Tarihi / I. H. Baykal. – İstanbul, 1953. – 154 s.

250. Baysun C. Mustafa Resit – Pasa / C. Baysun // Tanzimat I. – Istanbul, 1940.

251. Berkes Niyazi. The Development of Secularism in Turkey / Niyazi Berkes. – Princeton, NJ : Princeton University Press, 1964. – 464 p.

252. Bernard L. The Emergence of Modern Turkey / L. Bernard. – London, UK : Oxford University Press, 1961.

253. Bilkent University [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://w3.bilkent.edu.tr/bilkent/historical-background/>

254. Bilsel C. Tanzimattin harici siyaseti / C. Bilsel // Tanzimat I. – Istanbul, 1940.

255. Bilsel C. Istanbul universitesi tarihi / C. Bilsel. – Istanbul, 1943.

256. Bologna Process. Stocktaking London 2007 : Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909-BolognaProcessST.pdf>.

257. Bologna Process. Stocktaking report 2009 : Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Электронный ресурс]. – Режим досупу : [http:// www.minocw.nl/documenten/122394c.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/122394c.pdf)<http://l>.

258. Bologna Process. Stocktaking report Bergen 2005 : Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Fliher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509\\_Stocktaking.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf).

259. Borahan N. G. Developing a system of quality assurance for the higher

education sector in Turkey [Электронный ресурс] / N. G. Borahan. – Режим доступа : [http://www1.dogus.edu.tr/dogustru/journal/sayi\\_1/m00003.pdf](http://www1.dogus.edu.tr/dogustru/journal/sayi_1/m00003.pdf).

260. Borahan N. G. Developing quality criteria for application in the higher education sector in Turkey / N. G. Borahan, R. Ziarati // *Total Quality Management*. – 2002. – Vol. 13. – No. 7. – P. 13–26.

261. Cebesoy A. F. Ziya Gokalp'ın Eğitim Sosyolojisi / A. F. Cebesoy. – İstanbul, 1990. – 172 s.

262. Cemal M. Vesaik-i Siyasiye / M. Cemal. – İstanbul, 1327 (1911). – 68 s.

263. Contribution a l'etude de l'Humaniste arabe au IV / X siecle: Miskawayh (3200/325-421) – (932-936-1030) philosophe et historien. Par Mohammed Arcoun. – Paris, 1970. – 387 p.

264. Çavdar T. Türkiye'de Liberalizm (1860–1990) / T. Çavdar. – Ankara : İmge Kitabevi Yayınları, 1992. – 289 p.

265. Çavdar T. Türkiye'nin Demokrasi Tarihi: 1950'den Günümüze, 3. Baskı / T. Çavdar. – Ankara : İmge Kitabevi, 2004. – 253 p.

266. Demolins E. Anglo-Saksonların Esbab-ı Faikiyeti Nedir? / E. Demolins. – Dersaadet, 1330 (1914). – 393 s.

267. De Salve. L'Enseignement en Turquie / De Salve // *Revue des Deux Mondes*. – 15 Octobre 1874. – S. 836–853.

268. Duman H. Başlangıcından Harf Devrimine Kadar Osmanlı-Türk Süreli Yayınlar Ve Gazeteler Bibliyografyası Ve Toplu Katalogu, 1828–1928. 3 vols / H. Duman. – Ankara : Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı, 2000.

269. Ebuziya T. .Numune-i Edebiyat-ı Osmaniye Konstantiniyye, 1329–1330 (1913–1914) / T. Ebuziya. – Reşit Paşa : Nutk-ı Müretteb. – S. 177–181.

270. Ekrem A. Namik Kemal / A. Ekrem. – İstanbul, 1930.

271. *Encyclopedia Iranica* / [ed. by Yarshater. E.-L. etc.]. – Routledge a. Kegan Paul, 1985. – V. 1. – fasc. 9. – Alp arelan – anahid. – P. 897–1011.

272. *Encyclopedia of Islam*. – London, 1958. – V. 1. – fasc. 14. – P. 833–896 ; fasc. 15. – P. 897–960.

273. *Encyclopedia of Islam* / [ed. E. J. Brill]. – [new edition]. – L., 1985. – V. 5.

– (fasc. 95–96, 97–98). – P. 1123–1147.

274. Encyclopedia of religion and ethics / [ed. by Hasting]. – NY, 1951. – P. 198–207.

275. Engelhardt E. Türkiye ve Tanzimat devdet-i Osmaniyenin tarih-i islahati 1826–1882 / E. Engelhardt. – Istanbul, 1329.

276. Ali Engin Oba. Türk milliyetçiliğinin doğuşu. Ankara, 1995.

277. Erdoğan I. Milli Eğitime Dair Mulahazalar / I. Erdoğan. – Ankara, 2014. – 265 s.

278. Ergin O. Türkiye maarif tarihi. C. II, III / O. Ergin. – Istanbul, 1940–1941.

279. Ertug H. R. Basın ve yayın hareketleri tarihi / H. R. Ertug. – Istanbul, 1960.

280. Erziehung und Bildung im Schahname von Birdount. Eine studio zur Gebchichte der Erziehung in alten Iran. Inaug. – Dies. Vorgelest von Dariusch Bayat-Sarmady. – Preiburg I Br., 1970. – 240 p.

281. Goltein S. L. Studies in Islamic history and institutions / S. L. Goltein. Leiden, Brill, 1966. – 391 p.

282. Gonensay H. T. Türk edebiyati tarihi. Tanzimattan samanimisa kadar H. T. Gonensay. – Istanbul, 1949.

283. Guruz K. Quality Assurance in a Globalized Higher Education Environment: an Historical Perspective [Електронний ресурс] / K. Guruz // IAUP Seminar on Quality Assurance in European Higher Education (Istanbul, 19 April, 2007). – Режим доступу : <http://www.ionio.gr/microsites/css/download.php?y=2007&f=QAIntro.K.Guruz.2007.doc>.

284. Guruz K. The development of private higher education in Turkey [Електронний ресурс] / K.Guruz // International higher education. – 2006. – № 45. – Режим доступу : [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number45/pll\\_Guruz.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number45/pll_Guruz.htm).

285. Guruz K. The Turkish experience in higher education governance and reform / K. Guruz // International Conference on Higher Education and Scientific Research in Knowledge Based Societies (February 24–25, 2007). – Sofia : New Bulgarian University, 2007.

286. Guruz K. Two years of an islamist government in secular Turkey: a critique from a historical perspective [Электронный ресурс] / K. Guruz. – Режим доступу : <http://www.einaudi.cornell.edu/europe/initiatives/pdf/Guruz.pdf>.
287. Guven İ. Türkiye’de Devlet, Eğitim ve İdeoloji / İ. Guven. – Ankara, 2000. – 407 s.
288. Gülsevin G. 1709 Tarihli Türkçe Manzum Bir Sıbyan Mektebi Ders Kitabı, İnönü Üniv / G. Gülsevin // Sosyal Bilimler Dergisi. – 1987. – sayı 1. – S. 240–263.
289. Gündüz S. Türkiye’de Özal Dönemi Liberalleşme Hareketleri / Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / S. Gündüz. – Ankara, 2001. – 308 p.
290. Hacettepe University EUA Evaluation report [Электронный ресурс] / European University Association. – Ankara, June 2007. – Режим доступу : [http://www.hun.edu.tr/english/duyuru/rekduy/EU\\_A\\_Ingilizce.pdf](http://www.hun.edu.tr/english/duyuru/rekduy/EU_A_Ingilizce.pdf).
291. Harvey L. Defining quality / L. Harvey, D. Green // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – Vol. 18. – No. 1. – P. 9–34.
292. Hasanov N. Bir Yükseköğretim Kurumu Olarak Özel Üniversitelerin Yönetimi – The Management of Private Universities as Higher Educational Institutions: Unpublished Master's Thesis / N. Hasanov. – Ankara : YOK, 2001.
293. Hopwood D. Arabic Periodicals in Oxford: A Union List / D. Hopwood. – Oxford : St. Antony's College, 1970.
294. Farabi. El Medinetu’l Fazıla (çev. N. Danışman) / Farabi. – İstanbul, 1956. – 108 s.
295. Fedayi C. Liberalizm ve Türkiyede Liberalizm. Yeni Türkiye Dergisi / C. Fedayi. – Ankara, 1999. – 467 p.
296. Feyzioğlu T. Atatürkün eğitime verdiği önem. Milenyum Yayınları / T. Feyzioğlu. – İstanbul, 2002. – 192 p.
297. Fortna, Benjamin C. Imperial Classroom: Islam, the State and Education in the Late Ottoman Empire [Электронный ресурс] / Fortna, Benjamin C. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – Режим доступу : <http://www.enjoyturkey.com/info/facts/Education.htm>
298. Hakkı İ. Maarifetname / İ. Hakkı. – İstanbul, 1330 (1914). – 563 s.

299. Haug G. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe: background paper commissioned by the European Commission DG XXII for the Bologna Meeting of 18–19 June 1999 / G. Haug. – 124 p.
300. İhsanoğlu E. Darulfünun Tarihçesine Giriş (ilk iki teşebbüs) / E. İhsanoğlu // Belleten. – Ağustos, 1990. – Sayı 210. – S. 699–738.
301. İhsanoğlu E. Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı, 150 / E. İhsanoğlu // Yılında Tanzimat. – Ankara, 1992. – S. 335–395.
302. İhsanoğlu E. Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi. History of Astronomy Literature during the Ottoman Period. Bd. 2, International Research Center For Islamic History, Art and Culture / E. İhsanoğlu. – 1997.
303. İnan A. N. Çocuk Hukuku / A. N. İnan. – İstanbul, 1968. – 204 s.
304. İsfendiyaroğlu F. Galatasaray Tarihi / F. İsfendiyaroğlu. – İstanbul, 1952. – 583 s.
305. İsmail H. Tanzimattan Beri Edebiyat Tarihi / H. İsmail. – İstanbul, 1942. – 435 s.
306. Işıklı A. Neoliberal Küreselleşme, Sosyal Devlet ve Kemalizm Cumhuriyet'in / A. Işıklı // Yılı Armağanı / [ed. N. Adıyeke]. – İstanbul : ADD Mersin Şubesi Yayını, 2004. – P. 371–398.
307. Jabre Earld. La notion de la mairifa chez jhazali. Beurouth. Les letters orientales / Farid Jabre. – 1958. – 206 p.
308. Jabre Farid. La notion de certritude selon Ghazzali dane des origins psychologiques et historiques / Farid Jabre. – Furin, Vrin., 1958. – 474 p.
309. Jasay A. de Tercih, Sözleşme, Rıza: Liberalizme Yeni Bir Bakış / Çev. Alişan Oktay / A. Jasay. – Ankara : Liberte Yayınları, 1998. – 287 s.
310. John Dewey. Report and Recommendation upon Turkish Education [Електронний ресурс] / Dewey John // The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. – Vol. 15. – 1923–1924. – Essays. – Режим доступа : [http://www.library.nlx.com/xtf/view?docId=dewey\\_ii/dewey\\_ii.20.xml;chunk.id=div.mw.15.57;toc.depth=1;toc.id=div.mw.15.57;brand=default#](http://www.library.nlx.com/xtf/view?docId=dewey_ii/dewey_ii.20.xml;chunk.id=div.mw.15.57;toc.depth=1;toc.id=div.mw.15.57;brand=default#), 274–99.
311. Kaynar R. Mustafa Resid-Pasa ve Tanzimat / R. Kaynar. – Istanbul, 1954.



312. Karal E. Z. Osmanlı tarihi. C. V, VI, VII / E. Z. Karal. – Ankara, 1954.
313. Karal E. Z. Tanzimattan Evvel Garplılaşma hareketleri (1718–1839) / E. Z. Karal // Tanzimat I. – İstanbul, 1940. – S. 13–30.
314. Karayalçın Y. Üniversitelerin İdare ve Murakabeci / Y. Karayalçın // Hirsch'e Armağan. – Ankara, 1964. – S. 581–694.
315. Kardun, Ali Mohammed. L'organization acolaire en Iran / Kardun, Ali Mohammed. – Geneve, 1957. – 212 p.
316. Kaynar R. Mustafa Resit Pasa ve Tanzimat / R. Kaynar. – İstanbul, 1954.
317. Kemal N. Maarif İbret, 22 / N. Kemal. – Haziran, 1288 (1872).
318. Kemal N. Memur İbret, 7 / T. N. Kemal. – Evvel, 1288 (1872).
319. Kemal N. Osmanlı Tarihi / N. Kemal. – İstanbul, 1326 (1910). – 1 s.
320. Kiiçik M. Measurement and assessment for science education in the Turkish educational context: problems and reflections [Электронный ресурс] / M. Kiiçik, S. Сepni. – Режим доступа : <http://wvww.ied.edu.hk/apfslt/v5-issue3/Kucuk/Kucuk3.htm>.
321. Kocer H. A. Turk Universitelerinde Orgiitsel Gelime: Universite Yonetiminin Uluslararası Sorunlar Sempozyumu (Mart) / H. A. Kocer // Egitim Fakiltesi Yayinlan. – 1979. – No. 80.
322. Kon H. K. International Student Mobility at the Millennium: American Patterns / H. K. Kon // International Higher Education. – 2001. – Spring 23/8.
323. Koprülü F. Osmanlı Devletinin Kuruluşu / F. Koprülü. – Ankara, 1959. – 122 s.
324. Korkut H. Turk Universiteleri ve Universite Araştırmaları / H. Korkut. – Ankara : Ankara Üniversitesi Basımevi, 1984.
325. Köymen M. A. Selçuklu Devri Türk Tarihi / M. A. Köymen. – Ankara, 1982. – 310 s.
326. Köymen M. A. Selçuklular ve Anadolunun Türklesmesi Meselesi / M. A. Köymen // Selçuk Dergisi Aralık. – 1986. – sayı 1. – S. 21–35.
327. Kudo Akira. Americanization: historical and Conceptual Issues / Akira Kudo, Matthias Kipping, Harm G. Schroter // German and Japanese Busines in the Boom

Years. – London : Routledge, 2004. – P. 1–29.

328. Kuran, Ercüment. Sultan II. Mahmut ve Mehmet Ali Paşa'nın Gerçekleştirdiği Reformların Karşılıklı Tesirleri / Ercüment Kuran // Sultan II Mahmut ve Reformları. – İstanbul, 1990. – S. 107–111.

329. Levend A. S. Türk dilinde gelişme ve sedesleme safhalari / A. S. Levend. – Ankara, 1949.

330. Levend A. S. Edebiyat tarihi dersleri. Tanzimat edebiyati / A. S. Levend. – İstanbul, 1934.

331. Makdist G. The rise of colleges. Institutions of learning in Islam and the West / G. Makdist. – Edinburg, 1981. – 377 p.

332. Marquet, Yves. La philosophie des «Ihvan al-Safa» de dieu a l'homme. These ... Lille / Yves Marquet. – 1973. – 660 p.

333. Mengi M. Divan Şiirinde Hikemi Tarzın Büyük Temsilcisi Nabi / M. Mengi. – Ankara, 1991. – 49 s.

334. Meray S. L. Universite Kavramlan ve Modelled / S. L. Meray // Siyasal Bilgiler Fakiiltesi Dergisi. – 1971.

335. METU (Middle East Technical University) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.metu.edu.tr/>.

336. Miclea M. Institutional-Level Reform and the Bologna Process: The Experience of Nine Universities in South East Europe / M. Miclea // Higher Education in Europe. – 2003. – Vol. 28. – No. 3. – P. 259–272.

337. Middle East Technical University : strategic plan 2005–2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.sp.metu.edu.tr/METU\\_Strategic\\_Plan\\_2005-2010.pdf](http://www.sp.metu.edu.tr/METU_Strategic_Plan_2005-2010.pdf).

338. Misak A. Manuscript editing as a way of teaching academic writing: experience from a small scientific journal / A. Misak, M. Marusic, A. Marusic // Journal of Second Language Writing. – 2005. – No. 14. – P. 122–131.

339. Miskawaih's, Ahmad ibn Muhammad. «Tahdhib al-Akhlag» – The Refinement of charater / Miskawaih's, Ahmad ibn Muhammad ; transl. by Constantine K. Zurayk. – Beirut, 1968. – 221 p.

340. Mizikaci F. Higher education in Turkey [Электронный ресурс] / F. Mizikaci // UNESCO-CEPES Monographs on Higher Education. – Bucharest, 2006. – Режим доступа : <http://www.cepes.ro/publications/pdf>.
341. Miskawaihi, Ahmad ibn Muhammad bu Ali. «Risala fi Mahiyat al-adl li Miskawaih» – An unpublished treatise on Justice / Miskawaih's, Ahmad ibn Muhammad ; ed. with notes, annot., english translation and introd. by M. S. Khan. – Leiden : E. J. Brill, 1964. – 38 p.
342. Muallim C. Darulmuallimin 70. Senei Devriyesi / C. Muallim // Tedrisat Mecmuası. – Mart 1332 (1916). – No. 6. – S. 175–200.
343. Muallim C. Mektep ve Medrese / C. Muallim ; Haz. E. Eruz. – İstanbul, 1333 (1917). – 43 s.
344. Muid Khan, N. A. The Muslim theories of education during the ages / N. A. Muid Khan // Islamic Culture. – 1944. – V. 18. – №. 4. – P. 418–433.
345. Munir un-din Ahmed. Muslim education and the scholars social status upto the 5<sup>th</sup> century Muslim era / Munir un-din Ahmed. – Zurich : Der Islam, 1968. – 211 p.
346. Mustafa Naima. Tarih-i Naima: 6 Cilt / Naima Mustafa ; [hazırlayan Mehmet İpşirli]. – Ankara : Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2007. – 2247 s.
347. Nejat E. Mektepçilik (Usul-i Tedris Kısmı) / E. Nejat. – İstanbul, 1332 (1916). – 16 s.
348. Nursi Said. From the Risale-i Nur Collection / Said Nursi // İhlâs Nur Neşriyat / Şükran Vahide. – 2001.
349. Nuzlieti S. Turk temasasi / S. Nuzlieti. – Istanbul, 1930.
350. Nutku O. Tarihimizden kultur mansaralari / O. Nutku. – Istanbul, 1995.
351. Oguzkan T. The Turkish brain drain: migration of tendencies among doctoral level manpower / T. Oguzkan // Manpower Mobility Across Cultural Boundaries: Social, Economic and Legal Aspects, The Case of Turkey and West Germany / [Krane R. E. (ed.)]. – Netherlands, Leiden : Brill Publishing Company, 1975.
352. Okten N. Atattirk Doneminde Dariilfunun Reformu / N. Okten. – Izmir : Ege Universitesi Rektörlük Yayınlan, 1973.
353. Oktik S. Towards Higher Education Qualifications Framework for Turkey

[Электронный ресурс] / S. Oktik // Regional Conference on QF in the EHEA (12 November 2007). – Belgrad, Serbia. – Режим доступа : [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Source/ Belgrade07-20Turkey.ppt](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Source/Belgrade07-20Turkey.ppt).

354. Oncii A. Academics: the West in the Discourse of University Reform / Ayse Oncii ; Metin Fleper, Heinz Kramer (eds.) // Turkey and the West. – London : LB. Tauris, 1993. – P. 142–176.

355. Onis Z. Turkey and Post-Soviet States: Potential and Limits of Regional Power Influence / Z. Onis // Middle East Review of International Affairs. – 2001. – Vol. 5. – No. 2. – P. 67–68.

356. Onic Z. Turkey's encounters with the new Europe: multiple transformations, inherent dilemmas and the challenges ahead, 2006 [Электронный ресурс] / Ziya Onic. – Режим доступа : [http://portal.ku.edu.tr/~zonis/ ZAGREB\\_rev.pdf](http://portal.ku.edu.tr/~zonis/ZAGREB_rev.pdf).

357. Ozden C. Educated migrants: is there brain waste? / C. Ozden ; C. Ozden and M. Schiff (eds.). – Washington, DC : The World Bank and Palgrave MacMillan, 2005.

358. Ozden M. Problems with Science and Technology Education in Turkey [Электронный ресурс] / M. Ozden // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. – 2007. – No. 3 (2). – P. 157–161. – Режим доступа : [http://www. ejmste.com/v3n2/EJMSTE\\_v3n2\\_Ozden.pdf](http://www.ejmste.com/v3n2/EJMSTE_v3n2_Ozden.pdf).

359. Ozkale L. Bologna Promoters in Turkey [Электронный ресурс] L. Ozkale. – Режим доступа : <http://www.eaie.nl/pdf/f81art7.pdf>.

360. Ozugurlu Metin. Ozel Universite: Universite Sistemindeki Gedikten Sistemin Kendisine / Metin Ozugurlu // Toplum ve Bilim. – 2003. – No. 97 (Giiz). – P. 260–280.

361. Ögel B. İslamiyetten Önce Türk Kültür Tarihi / B. Ögel. – Ankara, 1984. – 403 s.

362. Önder N. Tanzimattan Sonra Türkiye’de İlim ve Mantık Anlayışı / N. Önder. – Ankara, 1967. – 119 s.

363. Önsoy R. Tanzimat Döneminde İktisadi Düşüncenin Teşekkülü / R. Önsoy // Mustafa Reşit Paşa ve Dönemi Semineri. – Ankara, 1987. – S. 91–96.

364. Özcan A. Tanzimat Döneminde Öğretmen Eğitimi Meselesi / A. Özcan // 150 Yılında Tanzimat. – Ankara, 1992. – S. 441–474.
365. Özcan A. Lütü Paşa / A. Özcan // Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi. – İstanbul :Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık A. Ş, 1999. – C. 1. – S. 47–48.
366. Özsayiner C. Beyazıd Medresesi ve Türk Vakıf Hat Sanatları Muzesi / C. Özsayiner // İlgi. – İlkbahar, 1986. – sayı 45. – S. 2–9.
367. Öztürk C. Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası / C. Öztürk. – Ankara, 1996. – 274 s.
368. Öztürk F. 1908–1928 Arası Ortaöğretim (İdadi-Sultani) Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi / F. Öztürk. – Van 1993. – 139 s. – (Basılmamış).
369. Pedersen J. Some aspects for the history of the madrassa / J. Pedersen // Islamic culture. – 1929. – V. 3. – N 4. – P. 525–537.
370. Pinto Olga. The libraries of the arabs during the time of the Abbasides / Olga Pinto ; [transl. from the Italian by B. Krenkow] // Islamic culture. – 1929. – V. 3. – N. 2. – P. 210–243.
371. Refik A. S. Tanzimat tiyartosu / A. S. Refik. – İstanbul, 1961.
372. Refik A. Osmanlı Devletinde Hoca Nüfuzu / A. Refik. – İstanbul, 1933. – 128 s.
373. Safarian A. Ziya Gökalp on National Education / A. Safarian // Iran and the Caucasus. – Brill, Leiden–Boston, 2004. – vol. 8.2. – P. 219–229.
374. Sapolyo E. B. Mustafa Resit Pasa ve Tanzimat devri tarihi / E. B. Sapolyo. – İstanbul, 1945.
375. Saray M. Türk Dünyasında Eğitim Reformu ve Gaspralı İsmail Bey (1851–1914) / M. Saray. – Ankara, 1987. – 146 s.
376. Sarıhan Z. 1921 Maarif Kongresi / Z. Sarıhan. – Ankara, 2009. – 187 s.
377. Semaan Kh. Education in Islam, from the Jahiliyyan to Ibn Khaldun / Kh. Semaan // Muslim World. – 1966. – V. 56. – № 3. – P. 188–200.
378. Shalaby Ahmad. History of Muslim education / Ahmad Shalaby. – Beirut, 1954. – 425 p.

379. Shorter Encyclopedia of Islam / [ed. by H. A. R. Gibb and J. H. Kremers]. – London : Brill&Luzac, 1961. – 671 p.
380. Seyitdanlıoğlu M. Tanzimat Devrinde Meclis-İ Vala / M. Seyitdanlıoğlu. – Ankara, 1993. – 214 s.
381. Sezer A. Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923–1938) / A. Sezer. – Ankara, 1999. – 154 s.
382. Solak Ö. Ziya Paşa'nın Tercî-i Bend'i ve Tanzimat Neslinde İlk Tereddütler / Ö. Solak // Turkish Studies Cilt 4/3. – Erzincan, 2009.
383. Somel, Aksin Selcuk. The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839–1908 [Электронный ресурс] / Somel, Aksin Selcuk. – Leiden, Netherlands : Brill, 2001. – Режим доступа : <http://www.enjoyturkey.com/info/facts/Education.htm>
384. Soyarı-Şentürk, N. (2005). Legal and Constitutional Foundations of Turkish Citizenship. Changes and Continuities / N. Soyarı-Şentürk // Citizenship in a Global World: European Questions and Turkish Experiences (124–143) / F. Keyman & A. İcduygu (eds.). – New York : Routledge Steiner H. Die Mutaziliten und die Friedenker im Islam ; Leipzig, 1865. – 144 p.
385. Sönmez C. Atatürk ve Çocuklar / C. Sönmez. – Ankara, 1991. – 167 s.
386. Srikanthan G. Developing alternative perspectives for quality in higher education / G. Srikanthan, J. Dalrymple // The International Journal of Educational Management. – 2003. – Vol. 17. – No. 3. – P. 126–136.
387. Stera S. M. Ya'gub the Cooperamith and Persian National Sentiment / S. M. Stera // History and Culture in the Medieval Muslim World. – London, 1984. – P. 535–555.
388. Sultana Ronald G. Higher education in the Mediterranean: the university between tradition and modernity [Электронный ресурс] / G. Sultana Ronald. – Режим доступа : [http://www.unifr.ch/ipg/ecodoc/conferences/DocuPDF\\_Conf\\_Inter/Sultana.pdf](http://www.unifr.ch/ipg/ecodoc/conferences/DocuPDF_Conf_Inter/Sultana.pdf).
389. The official Bologna Process website 2007–2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>.

390. Su K. Atatürk Bir Tarih Dersinde / K. Su // Belleten. – Ocak, 1981. – sayı 177. – S. 419–436.
391. Sungu İ. Galatasaray Lisesinin Kuruluşu / İ. Sungu // Belleten. – 1943. – c. VII. – S. 315–347.
392. Şeref A. Mahalle Mektebı Hatıralarından Talebe Defteri / A. Şeref. – 14 Mart 1334 (1938).
393. Şimşek H. Tanzimat Ve Mutlakiyet Donemi Çocuk Dergilerinin Eğitim Açısından İncelenmesi / H. Şimşek. – Ankara, 2002. – 492 s. – (Basılmamış).
394. Siracettin. Nümayiş Muallim Mecmuası / Siracettin. – 30 Haziran 1923. – sayı 10. – S. 197–199.
395. Şişman A. Tanzimat Döneminde Fransaya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839–1876) / A. Şişman. – Ankara, 2004. – 185 s.
396. Şişman A. Mekteb-i Osmani (1857–1864) / A. Şişman // Osmanlı Araştırmaları. – İstanbul, 1986. – V. – S. 83–160.
397. Şişman A. Galatasaray Mekteb-i Sultanisinin Kuruluşu (1868–1871) / A. Şişman. – İstanbul, 1989. – 84 s.
398. Şükrü Hanioglu M. A Brief History of the Late Ottoman Empire / M. Şükrü Hanioglu. – Princeton University Press, 2008. – ISBN 978-0-691-13452-9. – S. 98.
399. Tahir M. Siyasete Muteallik Asar-ı İslamiye / M. Tahir. – İstanbul, 1330 (1914). – 24 s.
400. Talas Asad. L'enseignement ches les Arabes / Asad Talas. – Paris, 1939. – 188 p.
401. Talas Muhammad As'ad. Al'Tarbiya wa'l – ta'lim fi'l – Islam / Talas Muhammad As'ad. – Beirut, 1957. – 66 p.
402. Taner Timur. Osmanlı kimliği / Timur Taner. – Ankara, 1998. – P. 15.
403. The legacy of Islam / [ed. by Joseph Schachs, C. E. Boswords]. – Oxford, 1979. – 530 p.
404. The Basic Law of National Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, accessed November 18, 2013.
405. The Constitution of the Republic of Turkey [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : [http://global.tbmm.gov.tr/docs/constitution\\_en.pdf](http://global.tbmm.gov.tr/docs/constitution_en.pdf), accessed November 18, 2013.

406. The Law for the Unification of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>, accessed November 18, 2013.

407. The Ottoman Constitution (23 December 1876) Source: Boğaziçi University, Atatürk Institute of Modern Turkish History [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ata.boun.edu.tr> – [The translator is unknown]. – [http://www.ata.boun.edu.tr/Department%20Webpages/ATA\\_517/Constitution%20of%20the%20Ottoman%20Empire%201876.doc](http://www.ata.boun.edu.tr/Department%20Webpages/ATA_517/Constitution%20of%20the%20Ottoman%20Empire%201876.doc) (Removed in 2005)

408. The Turkish Constitution (1921) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.anayasa.gen.tr/1921tek.htm>

409. The Turkish Constitution (March, 1925) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://genckaya.bilkent.edu.tr/1924constitution.pdf>

410. The Turkish Constitution (1961) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.anayasa.gen.tr/1961constitution-text.pdf>

411. Tibawi A. L. Muslim education in the Golden age of the Caliphate / A. L. Tibawi // *Islamic Culture*. – 1954. – V. 28. – N 4. – P. 418–438.

412. Tibawi A. L. Islamic education its traditions and modernization into the Arab national system / A. L. Tibawi. – L. : Luzac, 1972. – 256 p.

413. Tibawi A. L. Origin and character of al-Madrasah / A. L. Tibawi // *Bulletin of the School of oriental and African Studies*. – L., 1962. – V. 25. – P. 225–238.

414. Tibawy A. L. Some educational terms in Rasa'il Ikhwan as-Safa / A. L. Tibawi // *Islamic Quarterly*. – 1959. – V. 5. – P. 1–3.

415. Topçu N. Türkiye'nin Maarif Davası / N. Topçu. – İstanbul, 1960. – 80 s.

416. Topçu C. Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Haraketlerini Etkileyen Psikopedagojik Cereyanlar / C. Topçu // *Türk Kültürü Ekim*. – 1989. – sayı 318. – S. 580–600.

417. Topçuoğlu H. Ankara Üniversitesinin Bir Eğitim Fakültesi Vardır / H. Topçuoğlu // *Eğitim Fakültesi Dergisi*. – 1968. – C. 1. – No. 1–4. – C. VII–L.

418. Tritton A. S. Materials of Muslim education in the middle ages



/ A. S. Tritton. – L. : Luzak, 1957. – 209 p.

419. Tunaya T. Z. Turkiyede siyasi hayatında fatililasma hareketleri / T. Z. Tunaya. – İstanbul, 1960.

420. Tunaya T. Z. Turkiyede siyasi partiler (1859–1952) / T. Z. Tunaya. – İstanbul, 1952.

421. 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.

422. Turhan Feyzioğlu. Atatürk ve milliyetçilik / Feyzioğlu Turhan. – Ankara, 1996.

423. Umaruddin M. The Ethical philosophy of al-Ghazzali / M. Umaruddin. – Aligarh, 1949.

424. Unan F. Medrese-Yönetim İlişkileri ve Osmanlı Medreselerinin İlmi Performansı Meselesi, VII / F. Unan // Osmanlı Sempozyumu (söğüt). – Ankara, 1993. – S. 13–23.

425. UNESCO. International yearbook of education 1949 [Elektronный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132908eo.pdf>

426. UNESCO. International yearbook of education 1952 [Elektronный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132914eo.pdf>

427. UNESCO. International yearbook of education 1968 [Elektronный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132957eo.pdf>

428. UNESCO. International yearbook of education 1969 [Elektronный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132959eo.pdf>

429. Unver S. Ortacağda Türkce Takrir / S. Unver // İkinci Türk Tarih Kongresi (1937). – İstanbul, 1943. – S. 743–745.

430. Vasif Efendi A. Mehasintil Asar ve Hakaikı Ahbar. Yayıma haz. Mticteba İlgiirel / A. Vasif Efendi. – Ankara, 1994.

431. Watt W. Montgomery. Muslim intellectual. A study of al-Ghazali / W. Watt. – Edinburgh, 1963. – 205 p.

432. Watt W. M. The Authenticity of the works attributed to al-Ghazali

/ W. M. Watt // J.RAS. – 1952. – N 1. – P. 24–25.

433. Yalçın Y. C. Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839–1876) / Y. C. Yalçın. – Eskişehir, 1984. – 156 s.

434. Yaltkaya S. Tanzimattan Evvel ve Sonra Medreseler / S. Yaltkaya // Tanzimat. – İstanbul, 1940. –S. 463–467.

435. Yetik S. Ressamlarımız / S. Yetik. – İstanbul, 1940.

436. Yiltiraklı C. Vatan sairî Namik Kemal millî sairî Mehmed Emin / C. Yiltiraklı. – İstanbul, 1960.

437. Zaydan J. Umayyads and Abbasids. (Gibb Memorial Series, IV) / J. Zaydan. – 1907. – 195 p.

438. Zengin C. Z. II. Meşrutîyet Döneminde Medreselerin İslahı Hareketleri ve Din Eğitimi (1908–1918) / C. Z. Zengin. – Ankara, 2002. – 195 s.