

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ЮЖНОУКРАИНСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ К. Д. УШИНСКОГО»

На правах рукописи

ДЕГИРМЕНДЖИ Мюджахит

УДК: 378+373.2 (560)

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ТУРЦИИ**

13.00.08 – дошкольная педагогика
диссертация на соискание научной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор
Жаровцева Татьяна
Григорьевна

Одесса – 2015

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ 1 ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ	12
1.1. Генезис научных представлений о высшем педагогическом образовании.....	12
1.2. Становление дошкольного образования в Турции.....	43
1.3. Исторический анализ и этапы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции.....	55
1.4. Основные тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции.....	68
Выводы по первому разделу.....	77
РАЗДЕЛ 2 РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ ТУРЦИИ	80
2.1. Эмпирическое изучение взглядов студентов и воспитателей на проблему подготовки специалистов дошкольного образования.....	80
2.2. Научно-педагогическая оценка исторического опыта и развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции.....	93
2.3. Организация учебного процесса подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции: содержание, структура, функции.....	112
2.4. Пути реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции.....	150
2.5. Сравнительная характеристика украинской и турецкой системы подготовки специалистов дошкольного образования.....	164
Выводы по второму разделу.....	165
ВЫВОДЫ	167

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	171
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	200

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В мировом сообществе происходят социально-экономические, политические и культурные трансформации, касающиеся всех сфер жизнедеятельности человека, в первую очередь это касается всех звеньев образования и дошкольного, в частности.

Очевидно, качество образования зависит от педагогических кадров. В Законах Украины «Об образовании», «О высшем образовании», в Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 гг. Особое внимание уделяется подготовке высококвалифицированных специалистов. Устоявшиеся традиции, тенденции, направления и инновации в подготовке специалистов дошкольного образования в Украине прописаны в профессиональной научно-методической литературе. Весомый вклад в обоснование закономерностей, принципов, содержания, современных тенденций развития дошкольного образования, анализ его современного состояния сделан украинскими учеными (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, А. Кононко, К. Крутий, К. Кудыкина, Н. Лысенко, Н. Луцан, Т. Пониманская, И. Рогальская, Т. Степанова и др.).

Однако в контексте глобализации и евроинтеграции одним из направлений дальнейшего развития украинской теории и практики профессиональной подготовки педагогических кадров является изучение и использование зарубежного опыта. Значительный интерес в этом плане представляет турецкая система профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования.

Как утверждают современные исследования по проблемам высшего образования Турции (А. Газизова, Л. Эришген, К. Салимова, С. Сапожников, N. Aksit, I. Guven, S. Hatakenaka, B. Kilanc, F. Mizikaci и др.) и педагогического, в частности (Л. Гурье, С. Усманова, М. Celikten, M. Gultekin, N. Gursoy, M. Ozoglu, M. Sanal, S. Usun, Y. Yeni и др.) в течение последних

десятилетий в системе образования Турции произошли существенные изменения. Она подверглась значительной реструктуризации и модернизации, что способствовало улучшению качества подготовки квалифицированных конкурентоспособных специалистов. В турецкой системе подготовки специалистов дошкольного воспитания также наблюдаются количественные и качественные изменения в связи с экономическим развитием и переориентацией взглядов общества на воспитание детей (Закон Турции «О преимуществе отдавалось семейному воспитанию, то сегодня произошло переосмысление и обновление культурных традиций и ценностей, в результате чего стремительно растет количество дошкольных учреждений, нуждающихся, в первую очередь, в обеспечении квалифицированными кадрами с высшим образованием. В связи с этим проблема подготовки специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции находится в центре внимания турецких исследователей (Y. Argun, S. Erkan, S. Guler, E. Ikiz, H. Kayhan, D. Kilic, E. Kiziltas, A. Kucukoglu, E. Ozturk, S. Severcan, N. Yilmaz и др.).

В то же время научные исследования по данной проблематике отсутствуют в украинской педагогике. На основании изучения научной литературы и нормативно-правовых документов по исследуемой теме выделен ряд противоречий между:

- современными требованиями общества к качеству дошкольного образования и недостаточной вариативностью и гибкостью содержания профессиональной подготовки будущих воспитателей в Украине;

- необходимостью подготовки специалистов в соответствии с требованиями Болонского процесса и трудностями в ее практической реализации;

- объективной потребностью тщательного анализа прогрессивных идей зарубежного опыта профессиональной подготовки специалистов дошкольного

образования и недостаточным его изучением и обобщением в украинской педагогической теории и практике.

Реализация имеющихся противоречий определила и обусловила выбор темы диссертационного исследования «Подготовка специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции».

Связь исследования с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование выполнено в соответствии с темой кафедры семейного и эстетического воспитания «Теоретико-методические основы формирования личности в условиях семьи» (регистрационный номер 126U000331), которая входит в тематический план научно-исследовательских работ Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Тема диссертации утверждена ученым советом Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (протокол № 6 от 30 января 2014 г.) и согласована в Межведомственном совете по координации научных исследований по педагогическим и психологическим наукам при АПН Украины (протокол № 3 от 25 марта 2014 г.).

Цель исследования – научно обосновать особенности подготовки специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции и возможности использования прогрессивных идей турецкого опыта в Украине.

Задачи исследования.

1. Исследовать и обобщить генезис научных представлений о высшем педагогическом образовании.

2. Раскрыть становление и развитие турецкого дошкольного образования.

3. Определить исторические этапы подготовки специалистов дошкольного образования и основные тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции.

4. Изучить опыт организации учебного процесса подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции, его содержание, структуру, функции.

5. Выделить направления реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции и определить возможности использования опыта турецких ученых в процессе подготовки специалистов дошкольного образования в Украине.

Объект исследования – профессиональная подготовка студентов в педагогических университетах Турции.

Предмет исследования – теоретическая и практическая подготовка специалистов дошкольного образования в Турции.

Методы исследования. Для реализации задач исследования был подобран комплекс взаимодополняющих, адекватных предмету методов:

- Теоретические: анализ украинских и зарубежных источников, нормативных и официальных документов, статистических данных с применением анализа, синтеза и обобщения фактов, явлений и процессов, что позволило определить особенности организации и содержания подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции; ретроспективный – для исследования генезиса дошкольного педагогического образования в этой стране; компаративный – с целью сопоставления и сравнения опыта Украины и Турции по исследуемой проблеме; прогностический, применение которого обеспечило выявление возможностей эффективного внедрения прогрессивных идей турецкого опыта в процессе модернизации педагогического образования Украины;

- Эмпирических: анкетирование студентов и воспитателей, научные консультации, беседы, интервью с профессорско-преподавательским

составом университета Фатих (г. Стамбул) и Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Одесса).

База исследования. Исследование осуществлялось на протяжении 2011-2014 годов. Исследованием было охвачено 200 человек, из них 100 студентов факультетов дошкольного обучения (Одесса, Стамбул), 80 воспитателей дошкольных учебных заведений (Одесса, Киев, Стамбул), 20 преподавателей университетов (Одесса, Стамбул).

Научная новизна исследования заключается в том, что *впервые*: научно обосновано особенности подготовки специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции и выявлены возможности использования прогрессивных идей турецкого опыта в Украине; исследован и обобщен генезис научных представлений о высшем педагогическом образовании; раскрыто становление и развитие турецкой дошкольного образования; определены исторические этапы подготовки специалистов дошкольного образования и основные тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции; изучен опыт организации учебного процесса подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции, его содержание, структура, функции; предложены пути реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции и обозначены возможности использования опыта турецких ученых в процессе подготовки специалистов дошкольного образования в Украине.

Практическое значение полученных результатов заключается в том, что на основе научного анализа зарубежного опыта представлены предложения относительно перспективных путей развития украинского дошкольного педагогического образования с целью приближения его к европейским и мировым стандартам.

Результаты, полученные в ходе исследования, и сформулированные выводы могут быть использованы в исследованиях по теории и истории педагогики, философии образования, сравнительной педагогики, а также для разработки спецкурсов и проведения спецсеминаров как в системе подготовки будущих специалистов дошкольного образования, так и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Основные положения и результаты исследования внедрены в учебно-воспитательный процесс Криворожского национального университета (акт внедрения № 03/15/2-89/5 от 18 марта 2015 г.), Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (акт внедрения № 852 от 3 апреля 2015 г.), Херсонского государственного университета (справка о внедрении № 01-28/779 от 31 марта 2015 г.), частного сада «Тополино» (справка о внедрении № 4 от 10 марта 2015 г.), Международного сада «Меридиан» (справка о внедрении № 75 от 2 марта 2015 г.).

Апробация результатов диссертации. Основные положения и результаты диссертационного исследования докладывались на международных научно-практических конференциях и конгрессах: «Теоретико-методические основы дошкольного образования в современном образовательном пространстве» (Николаев, 2012), «Подготовка конкурентоспособного специалиста дошкольного и начального образования: реалии и перспективы» (Луцк, 2013), «Становление личности профессионала: перспективы и развитие» (Одесса, 2014), «Актуальные проблемы современного дошкольного и высшего образования», (Одесса, 2014), на конференциях профессорско-преподавательского состава и заседаниях кафедры семейного и эстетического воспитания Государственного учреждения « Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского » (2011-2015 гг.).

Публикации. Основные результаты исследования отражены в 8-ми публикациях, среди них 5 – в профессиональных изданиях Украины, 1 – в зарубежном научном периодическом издании, 2 – апробационного характера.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Общий объем составляет 246 страниц, основное содержание представлено на 170 страницах. Работа содержит 10 таблиц, 4 рисунка и 10 приложений, размещенных на 46 страницах. Список использованной литературы составляет 156 источников.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ

1.1. Генезис научных представлений о высшем педагогическом образовании

Осмысление содержания категории «образование» требует учитывать тот факт, что содержание любого понятия, в том числе и понятия «образование», подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение данного понятия, которое употребляется как в научной, так и в художественной, художественно-публицистической, научно-популярной литературе, влияют общекультурные традиции эпохи, представления о человеке. Начиная с того момента, когда образование стало объектом специального научного изучения, и вплоть до настоящего времени развитие научных представлений об образовании постоянно испытывает на себе влияние социокультурных процессов, происходящих в обществе.

На первый взгляд, нет необходимости обращаться к данной проблеме, поскольку в последние годы она была достаточно всесторонне раскрыта, а накопленный теоретический и эмпирический материал о сущности и содержании традиционного образования, гуманистически ориентированного, непрерывного образования дает целостное представление о нем как социально-педагогическом явлении, как сфере духовной жизни общества.

Вместе с тем, анализ научной литературы показывает, что употребление понятия «образование» в педагогике эволюционирует. Причем эта эволюция идет не просто по восходящей. В зависимости от конкретной эпохи одна и та же трактовка понятия «образования» может или удовлетворять, или не удовлетворять запросам практики и представлениям людей об образовании.

Осмысление содержания категории «образование» требует учитывать тот факт, что содержание любого понятия, в том числе и понятия «образование» подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение данного понятия, которое употребляется как в научной, так и художественной, художественно-публицистической, научно-популярной литературе, влияют общекультурные традиции эпохи, представления о человеке. Начиная с того момента, когда образование стало объектом специального научного изучения, и вплоть до настоящего времени развитие научных представлений об образовании постоянно испытывает на себе влияние социокультурных процессов, происходящих в обществе.

Достаточно всесторонний научный анализ понятия «образование», которое в его педагогическом значении относится исключительно к деятельности человека, мы находим в работах Б.М.Бим-Бада [Б1], В.Е.Гмурмана [12], Ф.Ф.Королева [42], Э.Н.Гусинского и Ю.И.Турчаниновой [14], Б.С.Гершунского [15], Н.М.Кантора [40], Ю.В.Сенько [96] и других ученых. Опираясь на идеи этих и других ученых, попытаемся осветить, каким образом эволюционируют научные представления об образовании.

Современное представление об образовании восходит к латинскому «education», что означает «вести за собой». Во французском языке слово «education» в основном означает воспитание. Исключение составляет лишь словосочетание «education nationale», которое переводится на русский язык как народное образование, просвещение. Если в английском языке слово «education» употребляется как в значении воспитание, так и в значении образование, то во французском языке есть термин, который означает образование. Речь идет о слове «instruction», которое может также переводиться на русский язык и как просвещение, и как обучение, и как подготовка, но не переводится как воспитание.

Слово «образование» восходит, по всей видимости, к немецкому «bildung», которое переводится как образование, просвещение. Корень

данного слова «bild» означает «образ», а сам термин «bildung» может переводиться как формирование образа. Понятие «образование» в значении «формирование образа» в научный обиход ввел И.Г.Песталоцци [63].

Под образованием, как отмечают В.Е.Гмурман [12] и Ф.Ф.Королев [42], следует понимать «такое приобщение к культуре общества, когда человек овладевает определенной системой научных знаний, приобретает умения и навыки, планомерно изучает и усваивает опыт, накопленный человечеством в той или иной области» [12, с. 93].

Осмысление определения «образования», данного В.Е.Гмурманом [12] и Ф.Ф.Королевым [42], в котором доминирующим является приобщение учащегося к культуре, показывает, что ученые сделали попытку реализовать культурологический подход к определению данного понятия. Они прямо не пишут о культурологическом подходе, который в 60-х - 70-х годах прошлого столетия не получил еще признания как в науке в целом, так и в педагогической в частности. Однако заявка культурологического подхода налицо, что заслуживает внимания.

Приобщение к культуре, с точки зрения ученых, есть овладение знаниями, приобретение умений и навыков, усвоение опыта. Действительно, овладение знаниями есть освоение, приобретение умений и навыков - усвоение. Однако усвоение опыта, с нашей точки зрения, следует соотносить скорее с его присвоением, чем с его усвоением. Термин «усвоение» в сочетании с термином «опыт», как мы полагаем, значительно уже, поскольку усвоение опыта сводится исключительно к приобретению умений и навыков, являющихся элементами культуры, но не опыта в целом.

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что образование осуществляется в специально организованной деятельности, направленной на формирование человека. Так, И.М.Кантор [40], проанализировав различные точки зрения ученых относительно понятия «образование», подчеркивает,

что «образование - это результат всех процессов и видов деятельности, направленной на формирование человека».

Анализ научной литературы позволил определить и охарактеризовать сущность понятия «высшее педагогическое образование» и «высшее педагогическое образование».

В педагогической энциклопедии под редакцией И.А.Богомолова [7] под высшим образованием понимается «подготовка специалистов высшей квалификации для различных отраслей науки, техники и культуры», как «совокупность знаний и практических навыков, позволяющих получившим высшее образование решать теоретические и практические задачи по своему профилю подготовки».

Украинский педагогический энциклопедический словарь под редакцией С.У. Гончаренко [17] высшее образование трактует как «уровень образования, который получают на базе среднего в высших учебных заведениях и который подтверждается официально признанными документами (дипломами, сертификатами и др.). Высшее образование – результат усвоения такого количества систематизированных знаний и навыков деятельности, которая дает возможность специалисту самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задания, творчески использовать и развивать достижения культуры, науки, техники».

В законе «О высшем образовании» Украины дано определение высшему образованию: «высшее образование – уровень образования, который достигается лицом в высшем учебном заведении в результате последовательного, системного и целенаправленного процесса усвоения содержания обучения, который базируется на полном общем среднем образовании и заканчивается получением определенной квалификации по результатам государственной аттестации».

Педагогический словарь под редакцией И.А. Каирова [63] определяет высшее образование как «подготовку специалистов высшей квалификации. Осуществляется университетами, институтами и другими высшими учебными заведениями».

Из выше сказанного вытекает, что высшее образование можно рассматривать как:

- процесс подготовки к профессиональной деятельности;
- процесс усвоения содержания знаний для получения определенной квалификации профессиональной деятельности;
- совокупность знаний и уровень практической готовности к профессиональной деятельности;
- подготовку специалистов высшей квалификации высшими учебными заведениями;
- получение гражданами образовательно-квалификационных уровней соответственно их призванию, интересам и способностям, усовершенствование научной и профессиональной подготовки, усовершенствование их квалификации.

Анализ историко-педагогической литературы доказывает, что в XIX столетии под высшим образованием подразумевали теоретико-практическую подготовку специалистов соответственно их призвания, интересов и способностей для удовлетворения как личных, так и общественных потребностей.

Высшее образование, высшее профессиональное образование – верхний уровень профессионального образования, следующий после среднего общего или профессионального образования в трёхуровневой системе, и включает в себя совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю. В отличие от общего,

даже в развитых странах высшее образование не является всеобщим и тем более бесплатным.

Исходя из выше изложенного, в дальнейшем исследовании под высшим образованием мы будем понимать процесс получения знаний и практической подготовки, достаточных для будущей профессиональной деятельности, который осуществлялся в государственных, частных, конфессиональных учебных заведениях.

В условиях знаниевой концепции трактовка образования как процесса и как результата усвоения знаний, умений и навыков является традиционной, а понимание образованности, как владение некоторым обязательным набором знаний, умений и навыков, является общепринятым. Образование – это совокупность знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, которые достигаются в результате целенаправленной учебно-воспитательной работы [121, с. 214].

Близкую к данной точке зрения относительно определения понятия «образование» мы находим у Б.И. Коротяева [45], который трактует образование как «процесс организации специальных видов деятельности, направленных на усвоение определенной суммы знаний, умений и навыков, соответствующего опыта деятельности и отношений».

Новым в данном определении является то, что образование направлено на овладение человеком опытом отношений.

Так, с точки зрения Б.И. Коротяева [45], образование как результат - это достигнутый уровень в усвоении знаний, опыта деятельности и отношений; образование - процесс, при котором через усвоение определенной суммы знаний, умений и навыков достигается научное понимание данной области явлений действительности, умение на практике применять знания.

Отметим, что образование как результат носит относительный, а не законченный характер. «Мы образовываемся всю жизнь, - писал С.И.Гессен, - и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования» [16].

Сходным образом понятие «образование» определяют Б.М.Бим-Бад [25] и А.В.Петровский: «Образование можно рассматривать как процесс и как результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и/или интересах общества, к которому он принадлежит» [133].

Высказывая свое видение роли образования в современном мире, В.П.Андрущенко отмечает, что «образование в целом и высшее образование в частности играет уникальную роль в обществе: оно отображает личность, вооружает ее знаниями, формирует мировоззрение и творческие способности, воспитывает патриота и гражданина – то есть реально готовит его (общества) будущее. И от того, каким будет наше образование, без преувеличений зависит будущее государства: народа и культуры» [3, с. 215].

Ф.Майер акцентирует внимание на том, что «образование в широком смысле следует считать средством, которое дает каждому человеку стать личностью, активным членом общества, способным помочь каждой общине, каждому обществу сделать шаг к лучшей жизни» [3, с.203].

Другими словами, образование – это часть социализации; оно является социально направленным и контролируется.

В приведенных выше определениях понятия «образование» выявляются две его составляющие - воспитание и обучение. С этих позиций понятие «образование» является более широким по своему содержанию, чем понятия «воспитание» и «обучение». Однако образование не может охватить всего содержания воспитания или обучения.

Можно сделать вывод о том, что при рассмотрении понятия «образование» одни ученые делают акцент на обучении, другие – на воспитании. Однако подавляющее большинство включают в понятие «образование» обучение и воспитание вместе. Тем не менее следует отметить, что на самом деле обучение и воспитание не отображают в полной мере всей многогранности понятия «образование».

Кроме этого, следует отметить, что в литературе часто встречается понятие «профессионально-педагогическая подготовка». Наиболее целесообразным, на наш взгляд, является трактовка данного термина как многоаспектной системы, которая объединяет относительно самостоятельные, но взаимосвязанные составляющие: социогуманитарную, психолого-педагогическую, культурологическую и специально-научную [51, с.7].

В условиях демократизации и гуманизации образования, когда стал возможен переход от социально-утилитаристского к гуманистически ориентированному образованию, на первый план выходит формирование у обучаемых образа изменяющегося мира, образа мыслей, действий, что дает им возможность осознавать личностное «Я» в изменяющемся мире, свою уникальность, непохожесть, неповторимость, совершать сознательный выбор тех целей жизнедеятельности, которые соответствуют не только собственным желаниям, интересам и намерениям, но и намерениям тех людей, среди которых они живут.

Что же представляет из себя высшее педагогическое образование сегодня? Рассмотрим основные тенденции его развития в последние годы.

В институциональном плане педагогическое образование является серьезной отраслью экономики. Обеспечение этой отрасли квалифицированными кадрами и их воспроизводство - необходимое условие воспроизводства человеческого капитала самого общества. Педагогическое образование как институт обеспечивает сегодня подготовку кадров для

различных видов профессиональной деятельности в образовании, для разных ступеней и уровней образования. Оно становится востребованным, соответствующие программы профессионально-педагогической направленности реализуются сегодня не только в учреждениях педагогического профиля [715, с.45].

А.М. Алексюк рассматривает высшее педагогическое образование как фундаментальную научную, общекультурную и практическую подготовку специалистов, которые будут определять темпы и уровень научно-технического, экономического и социально-культурного прогресса. По мнению ученого, высшее педагогическое образование призвано способствовать формированию интеллектуального потенциала нации, всестороннему развитию личности как высшей ценности общества, стать мощным фактором развития духовной культуры народа [2, с.248].

С.У. Гончаренко педагогическое образование определяет как систему подготовки педагогических кадров (учителей, воспитателей и т.д.) для общеобразовательной школы и других учебно-воспитательных заведений в педагогических университетах и институтах, педагогических училищах, университетах; в широком смысле - подготовка педагогических и научно-педагогических кадров для учебных заведений всех типов, включая профессионально-технические, средне-специальные и высшие; в узком смысле - совокупность знаний, полученных в результате этой подготовки [10, с.158].

В.И. Сыпченко отмечает, что высшее педагогическое образование является одним из основных факторов формирования профессиональной зрелости учителя, потому что существенно влияет на инновационную направленность педагогической деятельности, без которой невозможно достичь высокого уровня профессионализма. По мнению ученого, именно высшее педагогическое заведение призвано разрабатывать новые методики и технологии обучения и воспитания, которые должны помочь учителю

достичь высокого уровня преподавания, качества знаний учащихся, способствовать профессиональному росту [71, с.51].

Специфика педагогического образования обусловлена важнейшими из выполняемых им функций: педагогическое образование формирует стратегический ресурс самого образования – кадры; является аккумулятором и транслятором социокультурных ценностей общества; формирует в своей среде человека, который станет ответственным за освоение этих ценностей подрастающим поколением [73, с.9].

Произошел переход на многоуровневую подготовку учителей. Анализ опыта такой подготовки показывает, что последовательный, методологически и методически оснащенный переход к подготовке педагогических кадров в системе бакалаврат – магистратура – аспирантура создает условия для многообразия маршрутов подготовки учителя, что отвечает самой сущности процесса его становления; в совокупности с введением технологического аппарата лично ориентированного обучения и переходом на кредитную систему, модульное обучение повышает ответственность студентов (и преподавателей) за образовательные результаты, способствует мотивации к самостоятельной работе и в целом повышает эти результаты [68].

Разработка стандартов нового поколения ускорила процессы становления компетентностного подхода в теории и практике педагогического образования, подтолкнула разработку технологического обеспечения становления необходимых учителю новой школы компетенций – в информационной, коммуникативной сфере, в области психологического сопровождения детства [67].

Существенным противоречием, определяющим развитие педагогического образования, является противоречие между фактическим статусом педагогической профессии как массовой профессии и творческим

характером педагогической деятельности, что предъявляет особые, эксклюзивные требования к личности успешного педагога [70, с.48].

Институциональные и организационные изменения в системе педагогического образования, существенные изменения требований работодателей к учительскому корпусу повлекли за собой изменения и в процессуальной и содержательной его частях. Происходит переход от дисциплинарной системы построения содержания и организации к модульной, от линейного образовательного процесса – к многообразию образовательных маршрутов. В связи с этим появляются возможности для большего выбора будущими учителями своего маршрута, возможности для развития их ответственности за сделанный выбор. Содержание образования оказывается более сориентированным на задачи профессиональной деятельности, правда, практическая направленность подготовки будущих учителей вступает в противоречие с ориентацией на фундаментальность подготовки [67].

Усиление исследовательской направленности педагогического образования можно считать ярко выраженной тенденцией, связанной с введением в практику его работы идей Болонского процесса. Все это ведет к установлению новых педагогических отношений, основанных на принципах взаимного содействия и сотрудничества.

Еще одной тенденцией развития педагогического образования является расширение сферы его влияния. Речь может идти о востребованности педагогических знаний, умений, приобретения опыта в этой сфере со стороны преподавателей высшей школы и взрослого населения, например, родителей. Это расширяет зону образовательных услуг в области педагогики и психологии, дает новые ресурсы развитию педагогического образования, а также позволяет педагогическому образованию оказывать существенное влияние на формирование культуры населения своей страны [72, с.49].

В настоящее время основными задачами развития педагогического образования являются:

- обеспечение профессионально-личностного развития будущего педагога на основе личностной педагогики;

- обновление содержания фундаментальной, психолого-педагогической, методической, информационно-технологической, практической и социально-гуманитарной подготовки педагогических работников в соответствии с требованиями информационно-технологического общества и изменениями, которые произошли в учебных учреждениях;

- модернизация образовательной деятельности в высших педагогических учебных заведениях на основе использования новейших педагогических, информационных и компьютерных технологий и создание нового поколения средств обучения;

- совершенствование системы отбора молодежи на педагогические специальности, расширение целевого приема и внедрение подготовки учителя на основе договоров;

- усовершенствование сети высших учебных заведений и заведений последиplomного педагогического образования с целью создания условий для непрерывного образования педагогических работников [20, с. 297-298].

Основываясь на вышесказанном, в нашем исследовании мы определяем *высшее педагогическое образование* как составную часть системы национального высшего образования, как подсистему общенациональной системы подготовки кадров с высшим образованием; как подсистему подготовки специалистов-учителей; как подсистему конкретного университета, направленную на подготовку специалистов к педагогической деятельности, имеющую свои специфические особенности в структуре, содержании, формах и методах обучения.

Главной целью высшего педагогического образования является подготовка квалифицированного педагога соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, который свободно владеет профессией и ориентируется в смежных отраслях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [70, с.2].

Одним из путей решения данной проблемы можно рассматривать обновление высшего образования, внедрение эффективных подходов, концепций, технологий, методов и т.д. Л.А. Хомич выделяет следующие факторы новых подходов к подготовке учителя:

- социально-экономические, связанные с изменениями в общественном сознании и появлением новых ценностей в образовании, то есть преимущества саморазвития, самовоспитания, самообразования над передачей знаний, умений и навыков; интересы личности имеют приоритетное значение по сравнению с учебными планами и программами; создаются условия для постоянного возвышения человека, гармонизации его отношений с природой и обществом, государством и другими людьми;
- практические, возникшие вследствие социально-экономических преобразований в стране, появления новых типов учебно-воспитательных заведений; для них нужен новый учитель с целостным представлением о профессиональной деятельности; будущий учитель должен действовать самостоятельно, овладеть в процессе психолого-педагогической подготовки специальными умениями и навыками взаимодействия и общения; чтобы подготовка учителя отвечала современным требованиям, надо активизировать разработку методологической и теоретической основы педагогического образования;
- теоретические, обусловленные как социально-экономическими, так и практическими изменениями в развитии народного образования; педагогическое образование развивается по пути формирования у будущих

педагогов целостного представления о своей профессиональной деятельности, потому большинство педагогических заведений в учебные планы включает интегрированные курсы психолого-педагогических дисциплин и на этой основе целенаправленно организует формирование профессионально важных качеств будущего учителя, его профессионального сознания и поведения, а также способствует развитию индивидуальности [9, с. 114].

В данном аспекте особый интерес представляют подходы (концепции) к современному педагогическому образованию. Для начала кратко остановимся на существующих методологических подходах, а далее детально рассмотрим наиболее признанные в научном плане и доказавшие свою эффективность не только в отечественной педагогике, но и зарубежом: компетентностный, личностно-ориентированный, системный и деятельностный.

Традиционный или знаниевый подход исходит из того, что учащемуся достаточно воспринять и повторить заданные преподавателем образцы знаний и действий, чтобы запомнить их и воспроизвести при контроле. Суть знаниевого подхода заключается в том, чтобы передать учащимся необходимый объем педагогических знаний. При знаниевом подходе главное внимание уделяется отбору предметного материала, дающего возможность учащимся овладеть знаниями основ наук, а также соответствующими знаниям умениями и навыками. Преобладание «знаниевой» подготовки над всеми остальными видами педагогического образования приводит к развитию формального уровня сознания. Такая подготовка затрудняет переход от обучения в вузе к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

В последние годы знаниевый подход к подготовке педагогических кадров становится предметом достаточно острой критики. Отмечается, что обучение студентов в слабой степени связано с реальными

профессиональными задачами, которые приходится решать специалисту в своей практической деятельности. С одной стороны, выпускник вуза испытывает серьезный дефицит необходимых знаний и умений, а с другой - ощущает явную невостребованность значительной части своих знаний. В результате процесс профессиональной адаптации неоправданно затягивается, принимает болезненный характер, нередко приводящий к уходу специалиста из сферы образования [28, с.22]. Причины подобного положения вещей усматриваются в том, что сложившаяся система подготовки учителя ориентирована не столько на овладение профессиональной педагогической деятельностью, сколько на изучение научных предметов.

Гуманистический подход (В.А.Сластенин, В.П.Зинченко, Ю.В.Сенько, Е.Н.Шиянов и др.) исходит из представления о гуманистической природе и сущности педагогической деятельности, разворачивающейся в системе "человек - человек" и предполагающей обращение к личности как интегрирующей социальные, природные и духовные процессы. "Деятельность педагога, способствующая не только обучению, но и развитию, - отмечает В.П.Зинченко, - есть деятельность гуманитарная [31, с.102].

Подготовку такого педагога должны пронизывать гуманистические ценности, осознанные личностью и принятые ею в качестве сущностного основания педагогической деятельности.

С учетом необходимости подготовки учителя, обладающего целостным гуманистическим мироотношением, В.А.Сластенин выделяет следующие наиболее общие цели педагогического образования:

1. Формирование у студента современной гуманитарной и естественнонаучной картины мира, предлагающей системное знание о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством, о процессах становления личности, развивающейся в мире ценностей, в отношениях к другому и к самому себе.

2. Овладение будущим педагогам комплексом научных знаний о человеке на основе проблемно-содержательной взаимосвязи психолого-педагогических, социо-гуманитарных и культурологических дисциплин.

3. Развитие личностной и профессиональной культуры студента, включающей представления о роли и значении образовательных процессов и систем в мировом культурном движении, в его исторических закономерностях и этно-региональных формах.

4. Освоение студентом системы фундаментальных знаний в избранной предметной области, удерживающей ориентацию на гуманистические ценности и антропологическую направленность [72, с.5].

Культурологический подход (Б.М.Бим-Бад, Е.В.Бондаревская, Г.И.Гайсина, М.С.Каган, Н.Б.Крылова) опирается на то, что современный специалист, в особенности педагог, должен отличаться чувством межэтнической толерантности, самоидентификации к родной этнокультуре и готовностью к взаимодействию с другими культурами. С позиций культурологического подхода педагогическое образование представляет собой социокультурный институт, призванный реализовать гуманитарную, культуротрансляционную, культуротворческую функции, а также антропогенную практику культуры как фактора обще и профессионально-культурного развития личности учителя.

В свете культурологического подхода профессионально-педагогическая подготовка учителя есть особым образом организованный образовательный процесс, при котором преподаватель и студент реализуют себя как субъекты культуры, а содержание обучения строится в соответствии с содержанием педагогической культуры, применяются личностно-ориентированные педагогические технологии, используются культурные критерии оценки уровня готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности [10].

Процесс реализации культурологического подхода опирается на следующие принципы: создание единого культурно-образовательного пространства педагогического вуза; культурная направленность профессиональной подготовки; «вращивание» и саморазвитие профессионально-педагогической культуры будущего учителя; единство национального и общечеловеческого в культурном развитии будущего учителя; гуманитаризация содержания педагогического образования; учет индивидуального характера постижения культуры; субъектная направленность и диалогизация образовательного процесса; индивидуально-творческое развитие личности будущего учителя; учет довузовского социокультурного опыта студентов.

Контекстный подход (А. Вербицкий, Н. Бахтин, Т.Д. Дубовицкая) являет собой целостную комплексную модель организации и функционирования образовательной системы. Эта модель главным образом исходит из стремлений студента к самопознанию, саморазвитию, самореализации, а также обеспечивает его самоактуализацию в том жизненном пространстве (контексте), в которое он включен и частью которого является [15].

Данный подход позволяет создать условия для взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности как способа достижения профессиональной компетентности. Его сущность заключается в осуществлении учебного процесса в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности посредством воспроизведения в формах и методах учебной деятельности студентов реальных связей и отношений, решения конкретных профессиональных задач.

Данный подход закладывает широкие возможности обеспечения более гибкой, чем при традиционном подходе, организации процесса профессионально-педагогической подготовки. Вместе с тем, он ориентирован на внешние составляющие контекста обучения и в значительно

меньшей мере исходит из необходимости учета тех аспектов профессионального образования, которые обусловлены индивидуально-личностными особенностями обучающихся [55, с.34].

В рамках **акмеологического подхода** к подготовке педагогов (К.А.Абульханова-Славская, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, Г.И.Марасанов, Г.С.Михайлов, А.К.Маркова и др.) актуализируется ряд проблем, связанных с развитием и становлением профессионализма личности.

Творчество и профессионализм традиционно рассматриваются в качестве важнейших ресурсов оптимизации деятельности педагога. В связи с этим система подготовки педагогов в высшей школе должна быть ориентирована на развитие качеств и способностей личности, обеспечивающих формирование культуры профессиональной деятельности и становление мастерства. Следует поддерживать позитивные изменения, направленные на достижение различных компонентов профессиональной зрелости. Важными характеристиками профессионально-педагогической деятельности являются оптимальность, надежность и устойчивость [60, с.39].

А теперь перейдем к фундаментальным подходам к профессиональному педагогическому образованию: компетентностного, личностно-ориентированного, системного и деятельностного.

Компетентностный подход. В последние годы в системе высшего педагогического образования компетентностный подход исследовали многие отечественные и зарубежных ученые (В. Байденко, В. Болотов, Г. Гаврищак, И. Зимняя, Т. Иванова, Л. Елагина, И. Ермаков, В. Краевский, Н. Кузьмина, А. Лебедев, М. Лукьянова, Д. Малик, А. Новиков, А. Овчарук, М. Пригодий, А. Сытник, С. Шишов, Г.Б. Штельмах и др.). Л.А. Елагина отмечает, что компетентностный подход позволяет осуществить отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями развивающейся личности и одновременно ориентирует его на

инновационный опыт успешной профессиональной деятельности в конкретной области [31].

По мнению Л.В. Коваль, в профессионально-педагогическом образовании переход на компетентностно ориентированную подготовку рассматривается в двух аспектах. Во-первых, осуществляется модернизация содержания профессионального образования, что предполагает его отбор и структурирование с одновременным определением результативной составляющей образовательного процесса – приобретение студентами компетентностей. Во-вторых, возникает потребность научить будущих учителей целенаправленно формировать у учеников ключевые и предметные компетентности [60, с. 46].

Н. Нагорная считает, что компетентностный подход ставит на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие в познавательной, технологической и психической деятельности, в сферах этических, социальных, правовых, профессиональных и личностных взаимоотношений. Соответственно данный подход предполагает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых функций, социальных ролей, компетенций. [75]

Компетентностный подход означает для педагогов и студентов постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией на освоение знаний, умений, навыков, создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационного пространства. На первый план выходит не информирование студента, а умения решать проблемы, возникающие в различных ситуациях: в познании и объяснении явлений действительности;

при освоении современной техники и технологий; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах, потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в высшем учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости решать собственные проблемы жизненного самоопределения, выборе стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов. В компетентностном подходе выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В украинской педагогике дискуссии об адекватном понимании терминов «компетентность» и «компетенция» продолжаются до сих пор. Н. Бибикив раскрывает сущность понятия «компетентность» так: «Компетентность относительно структуры содержания образования, построенного в современных стандартах по отраслевому принципу и в программах, выводит универсальный метауровень, что в интегрированном виде представляет образовательные результаты» [11]. И. Бех трактует термин «компетентность» как опытность субъекта в определенной жизненной сфере. Именно на опытности, а не на осведомленности, информированности субъекта в определенной области и надо делать содержательный упор [11]. При этом ученый выделяет два уровня компетентности: низший (характеризуется недостаточной обобщенностью и ограничением в переносе усваиваемых практических способов действий на новые обстоятельства) и высший. Первый уровень субъект обучения приобретает, овладевая различными практическими способами действий,

которые обеспечивают ему культурное функционирование. Центральным мотивом этого уровня компетентности является потребность субъекта жить в социуме. Высший уровень компетентности, который должен обеспечить компетентностный подход в образовании, характеризуется сформированностью научного понятия «компетентность» как единства, где научно ориентированная основа действия определяет логику ее выполнения.

Современная научная литература определила следующие виды компетенций: 1) политические и социальные компетенции - способность взять на себя ответственность, совместно с другими вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность к различным этнокультурам и религиям, участие в функционировании демократических институтов; 2) межкультурные компетенции, способствующие позитивным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга; 3) коммуникативная компетенция определяет владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, общения через Internet; 4) социально-информационная компетенция, которая характеризует владение информационными технологиями и производит критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ; 5) персональная компетенция - готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [17].

Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования в образовательном процессе педагогического вуза, затрагивающие преподавание, содержание, оценку, образовательные технологии. Содержательным фактором проектирования образования становится развитие личности студента. Развивается личность ученика - фактор новой организации междисциплинарной интеграции содержания и

технологии обучения. Дифференциация содержания и организации процесса обучения осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей студентов [89]. Практическая реализация этих изменений выступает как подготовка профессионально-компетентного будущего учителя. Целью образования провозглашается формирование компетентности, компетенций и социально значимых качеств студента как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации.

Формирование компетенций будущего педагога и его личностных позиций происходит в деятельности (обучение, общение), поскольку она связана с системой отношений, в которую включается человек. Посредством деятельности педагог оценивает ситуацию, субъективные и объективные возможности, на основании личных мотивов он координирует свое поведение. Необходимо осознание того, что сама деятельность педагога - это ценность моральная, нравственная, эстетическая, и она является первоосновой для формирования базовых компетенций. На первых этапах освоения профессии студентами все осознается на личностном уровне, они приобщаются к педагогической действительности на занятиях.

В общем, исследователи в области компетентностного подхода выделяют такие его особенности: 1) перенос акцентов с процесса обучения на его результаты, какими являются компетенции (С. Адам); 2) смещение «акцента с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков к формированию и развитию у учащихся способности практически действовать, применять индивидуальные техники и опыт успешных действий в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики» (Л. Паращенко); 3) студентоцентрированная ориентированность обучения (В. Байденко, Н. Гришанова, С. Адам); 4) нацеленность профессиональной подготовки на будущее трудоустройство выпускников в высшей школе (А. Заблоцкая).

Тем не менее, отметим и риски компетентностного подхода. Прежде всего, это риск в педагогических процессах потерять целостного человека. Исследований психолого-педагогического характера о воспитании внутреннего мира будущего или действующего учителя практически нет.

Личностно-ориентированный подход. Анализ последних исследований и публикаций показал, вопросам личностно-ориентированного подхода в образовании посвящали свои исследования такие ученые, как: И. Бех, Л. Выготский, И. Волков, А. Данилюк, А. Соболева, А. Тихомирова, В. Васильева, А. Леонтьев, А. Петровский, С. Якиманская. Под личностно-ориентированным обучением ученые А. Балл, А. Бондаревская, В. Сериков, А. Фурман, И. Якиманская, С. Подмазин и другие понимают органическое сочетание обучения (соответствующего деятельности общества) и индивидуально значимой деятельности отдельного субъекта, в которой реализуется опыт его жизнедеятельности. В таких условиях студент не является субъектом обучения, а постоянным носителем субъектного опыта. Именно поэтому сотрудничать со студентом в качестве партнера, и не спускаться, а подниматься до уровня молодежи - цель личностно-ориентированного обучения, в центре внимания которого находится молодежь как субъект деятельности.

В ходе научного поиска было установлено, что личностно-ориентированный подход к обучению стал возможным благодаря общественно политическим, экономическим и социальным преобразованиям, которые произошли в нашей стране в последнее десятилетие. Данный подход является ведущим подходом и влияет на все компоненты системы образования, а также на весь учебно-воспитательный процесс в целом в рамках гуманистической образовательной парадигмы; он предусматривает особый образовательный процесс, связанный с постановкой четких целей и определенным содержанием, нацеленным на развитие личности в процессе обучения.

Данный подход предполагает признание ученика (слушателя) главной фигурой всего образовательного процесса. Определяя цели и психолого-педагогические задачи личностно-ориентированного обучения, отметим, что это процесс психолого-педагогической помощи человеку в становлении его «субъективности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении [7, с. 38]. Вышеуказанный подход к обучению в высших учебных заведениях должен быть направлен на личностный потенциал будущего специалиста, его профессиональную самореализацию, креативность и инициативность, развитие у него способности адаптироваться в сложных социальных и профессиональных обстоятельствах. Цель и задачи личностно-ориентированного образования заключается в реализации различных инновационных технологий, которые предполагают самостоятельную образовательную деятельность студентов, а также организацию и оценку обучения студентами; применении полученных ими разноуровневых заданий с возможностью выбора в процессе обучения, с точки зрения творческого подхода с применением личностно значимых способов их выполнения. Необходимо также подчеркнуть и тот факт, что при использовании данных подходов предъявляются высокие требования к отбору содержания обучения и его методической организации. На основе личностно-ориентированного подхода используются педагогические технологии: личностно-ориентированное обучение; педагогика сотрудничества («проникающая технология»); гуманитарно-личностная технология; игровые технологии; технологии развивающего обучения; проблемное обучение; технологии дифференциации по уровню; технология индивидуального обучения (индивидуальный подход, индивидуализация обучения, метод проектов); коллективный способ обучения.

Так, например, И. Якиманская считает, что всякое обучение и воспитание по своей сути является созданием условий для развития личности и, следовательно, оно является развивающим, личностно-ориентированным.

По ее мнению, образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку обучения как субъектной деятельности [6, с. 19].

Личностно-ориентированное обучение имеет целью:

- определить жизненный опыт каждого студента, уровень интеллекта, познавательные способности, интересы, качественные характеристики, которые сначала нужно раскрыть, а затем согласовать с содержанием образования и развить в учебном процессе;

- формировать положительную мотивацию студентов к познавательной деятельности, потребность в их самопознании, самореализации и самосовершенствовании в пределах социокультурных и нравственных ценностей нации;

- вооружить студентов механизмами адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимыми для становления самобытного современного человека, способного вести конструктивный диалог с другими людьми, природой, культурой и цивилизацией в целом.

Важными для понимания сущности личностно-ориентированного обучения, по мнению Т. Шамова [87, с. 28], есть такие позиции:

- Личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие студента как субъекта познавательной и предметной деятельности;

- Личностно-ориентированное обучение, опираясь на способности и наклонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, должно создавать возможности для каждого студента реализовать себя в различных видах деятельности;

- Содержание образования, его средства и методы организации обучения должны быть такими, чтобы студент имел возможность выбирать предметный материал, его вид и форму;

- Образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных, интеллектуальных качеств студента; она должна быть основной целью современного образования;

- Образованность формирует индивидуальное восприятие мира, возможности его творческого преобразования, широкое использование субъективного опыта в интерпретации или оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно-ориентированного обучения, развивают индивидуальность студента, создает условия для его саморазвития, самовыражения .

Современному педагогу необходимо изменить позицию относительно ученика из субъект-объектной на субъект-субъектную. Для успешной реализации профессиональных функций воспитателю нужны: основательные знания в разных отраслях, развитые педагогические способности, совершенные профессиональные умения, направленность на ребенка как личность и общественную ценность со своими потребностями и желаниями [72].

В.С.Лазарев и Н.В.Коноплина выделяют два наиболее важных положения данного подхода, отражающих понимание целей подготовки педагогических кадров:

1. Педагогическое образование должно быть направлено прежде всего на создание условий, обеспечивающих развитие личности будущего учителя, воспитателя.

2. Следует ориентировать студента - будущего педагога - не просто на передачу учащимся, воспитанникам некоего комплекса знаний, умений и навыков, а на их личностное развитие [64, с.13].

В рамках личностно-ориентированного подхода фиксируется смещение акцентов с усвоения предметов и овладения знаниями на становление и развитие личности студента как субъекта творческой профессиональной

деятельности. При этом усвоение когнитивных компонентов профессионального опыта сохраняет свое значение, но не как конечная цель, а как средство развития и саморазвития личности, роста ее потенциальных возможностей [62, с. 29].

Важное место в данном подходе к педагогическому образованию отводится идея многоступенчатой и многоуровневой подготовки педагогов. Ее реализация призвана обеспечить более широкие возможности проектирования индивидуальных траекторий профессионального образования, учитывающих потребности и возможности каждого студента, создать условия для включения будущего специалиста в вариативную образовательную среду, интегрирующую различные программы и режимы обучения, стимулировать его непрерывное профессиональное и личностное развитие.

По своей сущности **деятельностный подход** (О.С.Анисимов, И.Б.Ворожцова, Ю.В.Громыко, Е.И.Исаев, С.Г.Косорецкий, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Г.П.Щедровицкий и др.) подразумевает не педагогическую деятельность как таковую, а совокупность способов формирования и развития субъектности студента. Прежде всего это сознательные действия субъекта образовательного процесса, направленные на самосовершенствование личности, которое включает продуктивное взаимодействие преподавателя и студентов, развитие мотивации достижения с целью перспективной профессиональной деятельности в будущем [22].

Сторонники деятельностного подхода считают, что деятельность является сущностью процесса обучения, а формирование способа действий будущего специалиста - конечной целью обучения. Профессиональная подготовка - это процесс обучения, который воспроизводит структуру деятельности. Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить работать или выполнять действия и операции, с помощью которых реализуется деятельность. Знать - это значит не только помнить

определенные знания, а выполнять определенную деятельность, связанную с этими знаниями. Знаниями можно овладеть только в процессе их использования в деятельности, только оперируя ими. Это обусловлено тем, что усвоение знаний происходит одновременно с освоением способов действий [121, с. 46-58].

С позиции обучающегося деятельностный подход позволяет: осознать собственные потребности, возможности и результаты освоения новой профессиональной функции; включиться в разнообразные виды и формы обучающей профессиональной деятельности; находиться в партнерских взаимоотношениях с преподавателем, а значит, иметь определенную свободу в выборе пути освоения соответствующей профессиональной позиции.

Основное внимание представителей деятельностного подхода сосредоточено на проблеме овладения студентами методологическими средствами анализа и проектирования деятельности. Согласно О.С.Анисимову, "не получение знаний и даже не владение знаниями становятся ценностным ориентиром образования, а формирование способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, в жизнедеятельности, способности к самоизменению и саморазвитию" [5, с. 348]. В рамках деятельностного подхода именно формирование культуры деятельности и мышления, а не усвоение знаний самих по себе, должно составлять основное содержание подготовки специалиста. Такое обучение направлено на формирование у студентов способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессионально-педагогической деятельности.

Данный подход позволяет спроектировать процесс практической подготовки учителей через включение их в различные формы и виды поисковой деятельности, сформулировать его цели через результаты, выраженные в действиях специалистов, осуществить рефлексию полученных результатов.

Научную основу профессионально-педагогической подготовки будущих учителей закладывает **системный подход**, основные положения которого в своих трудах рассматривали А. Алексюк, А. Глузман, В. Дашковский, В. Каган, В. Луговой, В. Семченко, И. Сичеников и др. С его помощью можно выявить закономерности и взаимосвязи педагогической деятельности с целью более эффективного их использования. Его суть заключается в принципе совместного взаимодействия, творческого сотрудничества не только ученика с наставником, но и между самими педагогами. Подход подразумевает педагогическое взаимодействие, направленное не на методическое совершенствование образовательного процесса, а на системное развитие творческой личности учащегося [18].

Системный подход используется в комплексе с личностно-ориентированным и деятельностным подходами, что, по мнению ученых А. Леонтьева, А. Петровского, С. Рубинштейна, предусматривает обращенность к внутреннему миру личности и максимальное развитие ее индивидуальных особенностей.

Системный подход - подготовка учителя рассматривается как система, в которой все компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Такой подход предполагает, что относительно самостоятельные компоненты системы подготовки рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи. В наше время многие ученые понимают системный подход как перспективное направление развития научного познания объектов со сложной природой. Так под системой должны понимать множество взаимосвязанных элементов целостного образования. Речь идет не только о росте удельного веса исследований в области педагогики, где педагогические явления и процессы рассматриваются как системные объекты, но и о перестройке на системных принципах непосредственно педагогической теории. Именно поэтому, в трудах ученых все чаще встречается мнение о целесообразности рассмотрения предмета педагогики в контексте системного подхода. Ученые

рассматривают педагогическую систему как целостное единство, образованное множеством взаимосвязанных элементов с целью целенаправленного педагогического воздействия на личность.

Умение использовать основные положения системного подхода необходимо любому современному специалисту, человеку, который живет в многомерном мире, взаимодействует со многими системами, вступает в системные отношения с материальными и идеальными объектами, сам создает новые системы и системные отношения.

Итак, в результате анализа научно-методической литературы нам удалось уточнить понятия «высшее образование» и «высшее педагогическое образование», выделить подходы (концепции) к современному педагогическому образованию.

1.2. Становление дошкольного образования в Турции

Турецкая система образования строго контролируется Министерством образования, которое координирует работу государственных и частных организаций, отвечает за разработку учебных материалов, составление учебных программ, координирование, проектирование и строительство учебных учреждений и т.д. Существенным показателем ответственного отношения к системе образования является то, что на ее финансирование приходится около 10% общего бюджета страны.

В общем виде структура турецкой системы образования представлена на рис. 1.1.

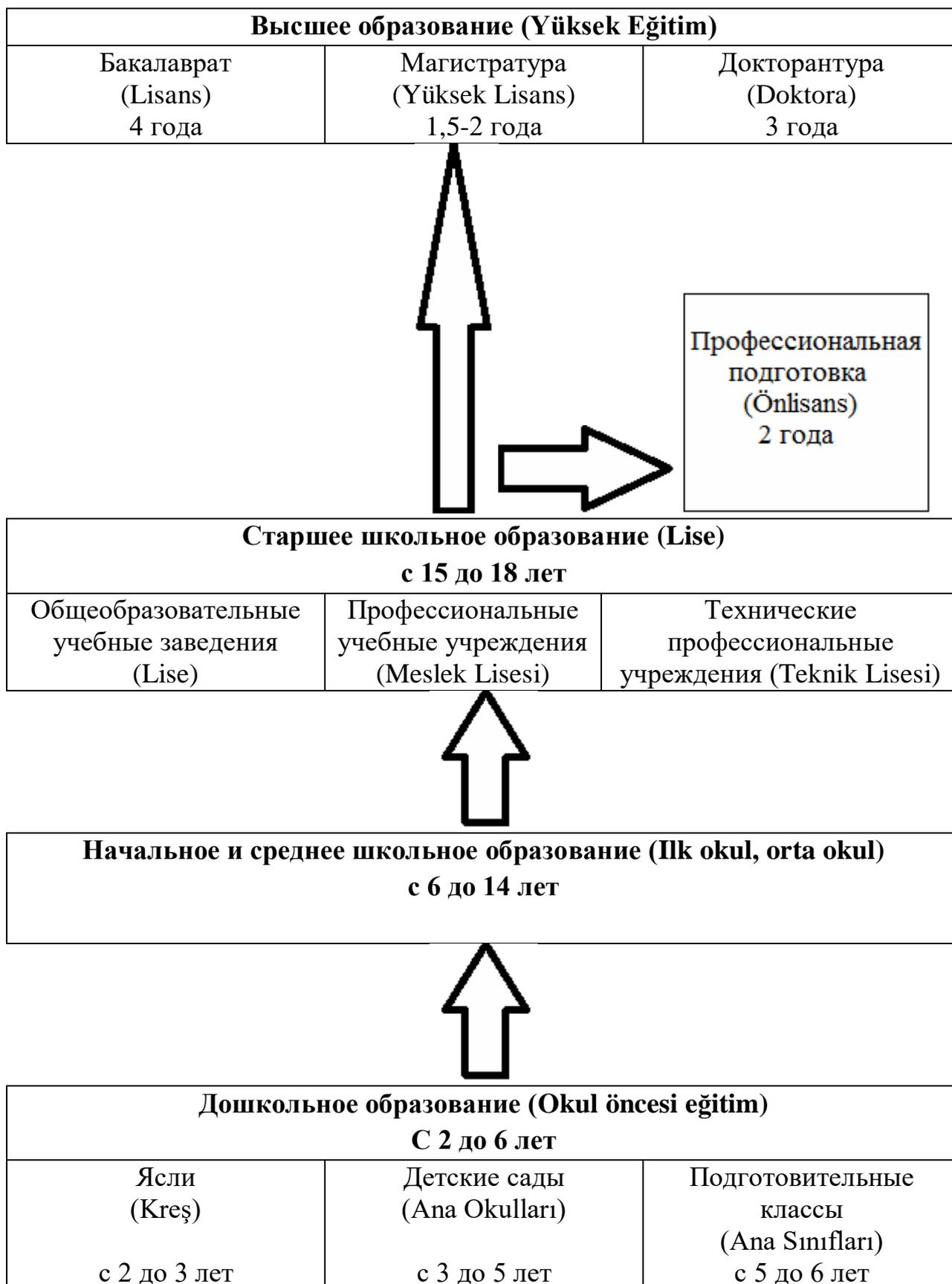


Рис. 1.1. Турецкая система образования

По рисунку видно, что в целом структура системы образования не отличается от украинской, за исключением временных и возрастных рамок подготовки.

Дошкольное образование является подготовительной ступенью ко всей образовательной системе и ее интегральной частью. Определенным образом на развитие дошкольного образования в Турции влияли традиционные для ислама ценности многодетного семейного воспитания и роли женщины в семье.

Начальный период формирования ныне существующей в Турции сферы обучения и воспитания детей дошкольного возраста относится к первой половине XIX века. В этот период существовали специальные учреждения, которые занимались дошкольным образованием. К ним относят сибьян окуллары, дарюлейтамлар и ыслахханелер.

Сибьян окуллары (элементарные школы) - это учреждения, какие создавались при начальных школах. В них обучали чтению Корана, немного счету и письму. Османская империя заимствовала опыт по созданию таких элементарных школ в других мусульманских странах и следует отметить, что подобные заведения существовали еще с давних времен.

Дарюлейтамлар и ыслахханелер - это специализированные учреждения по типу современных детских домов, интернатов, где воспитывались дети, потерявшие свои семьи во время войны.

Официальное открытие детских садов началось после балканских войн. Известно, что и ранее существовало небольшое количество частных детских садов в отдельных городах, а 23 июля 1908 года был открыт первый частный детский сад в Стамбуле. После этой даты наблюдается незначительный рост числа частных детских садов.

Главной задачей дошкольного образования Османской Империи было религиозное воспитание детей с самого раннего возраста. Поэтому

дошкольное образование последующего республиканского периода очень сильно отличается от императорского.

Первая программа дошкольного образования была разработана в 1911 году. Данная программа предполагала обучение в течение двух лет для детей возрастом от 5 до 7 лет. На протяжении первого года подготовки все обучение проводилось исключительно в игровой форме и только на турецком языке. Детей учили основам чтения (только слоги), счета, турецкого языка, также программа предполагала обучение пению, физкультуре, гимнастике, этике, садовничеству, ручному труду, французскому. На втором году подготовка частично ведется на французском языке, продолжается освоение предметов, кроме этого в программе появляется арифметика, полноценное обучение чтению и рисование [130].

6 октября 1913 года был издан первый закон об образовании (Tedrisat-1 İptidaiye Kanun-ı Mukavvati). 15 марта 1915 года было подготовлено Основное положение о школе. С этого момента начали создаваться детские сады, которые были похожи на современные. В Основном Положении о школе содержались пункты, регулирующие работу детских садов. Для создания детского сада необходимы следующие требования: а) помещение с благоприятными условиями для здоровья и обучения детей; б) территория детского сада пропорциональна количеству детей; в) подготовленные необходимые учебные пособия и все виды медицинской помощи. Согласно данному Положению детские сады могли открываться как на бесплатной, так и на платной основе, однако бесплатные детские сады не являлись официальными. В сад принимались дети 4-5-6-летнего возраста. Мальчики и девочки обучались вместе. Дети в саду обязательно должны были осматриваться врачом во избежание инфекционных заболеваний. В зависимости от возраста дети в саду распределялись по группам. Количество детей в группе не должно было превышать 30 человек. Обязательными были ежедневные прогулки и игры на свежем воздухе, что благотворно влияло на

здоровье детей. Для помощи воспитателю предусматривались помощники воспитателя. В садах также можно было создавать кружки для развития чтения и речи, для обучения ремеслам, рисованию и т.д.

Появляются детские сады, открываемые по педагогической системе Ф. Фребеля. Эти учреждения предназначались для богатых семей Стамбула; преподавали в них, как правило, армянские и еврейские педагоги [76]. Основной проблемой в Османской империи было недостаточное количество воспитателей, поэтому на работу принимались воспитатели-иностранцы, преимущественно евреи и армяне. Вследствие этого возникла другая проблема: иностранцы плохо владели турецким и обучение турецкому языку велось на плохом уровне.

С момента провозглашения Турецкой Республики в первое время наметились экономические проблемы, вследствие которых бюджет детских садов сократили. После провозглашения республики в 1923 г. система дошкольного образования Турции охватила 5 580 малышей, которые посещали 80 детских садов с общим числом воспитателей – 136 человек.

25 октября 1925 года и 29 января 1930 года были приняты законы, согласно которым бюджетные возможности детских садов были переданы начальным школам, а детские сады закрывались. Если в силу ряда причин родители не могли забрать ребенка из сада (например, мама работала), тогда такой сад продолжал свою работу. Однако в большинстве случаев матери имели возможность забрать своих детей из детских садов и воспитывать их дома. Вследствие этого практически все детские сады были закрыты.

В 1932 году муниципалитет Стамбула открыл специальный детский сад для детей вдов и бедных слоев населения, в котором было организовано бесплатное обучение и питание этой категории детей в возрасте 3-7 лет.

В 1938 г. в стране было лишь 14 турецких детских садов, в то время как 32 учреждения принадлежали национальным меньшинствам и иностранцам, проживающим в Турции.

В 1961-1962 гг. был принят закон о развитии дошкольного образования. В десяти городах были открыты детские сады. В период 1960-1964 гг. было открыто 20 профильных лицеев для подготовки воспитателей. В 1970-1971 гг. начал свою работу первый факультет дошкольного образования. В 1980 году была создана Высшая комиссия образования, которая открыла факультеты дошкольного образования в большинстве университетов.

В 1992 году создан отдельный департамент, занимающийся вопросами контроля и регулирования дошкольного образования. Другим важным институтом, занимающимся проблемами раннего образования детей, является Главное управление по социальному обеспечению и защите детей при поддержке премьер-министра страны.

В виду вышеуказанных причин система дошкольного образования в Турции начала активно развиваться только в последние десятилетия. Однако до сих пор большая часть турецких детей до 7 лет находится с мамами и не посещает никакие дошкольные учреждения. Дошкольное образование необязательно. Сейчас детские сады посещают около 40% детей по сравнению с 5% в 1991 году (см. рис. 1.2). На рисунке 1.2 представлен прогресс роста количества детей, посещающих детские дошкольные учреждения с 1991 по 2011 годы, где на оси x приведены учебные годы, а на оси y – процент детей, посещающих детские дошкольные заведения.

Увеличение количества детей, посещающих детские дошкольные учреждения, связано, в первую очередь с открытием большего количества детских садов и подготовительных классов.

Общая статистика по количеству детских дошкольных учреждений в Турции представлена в Таблице 1.1.

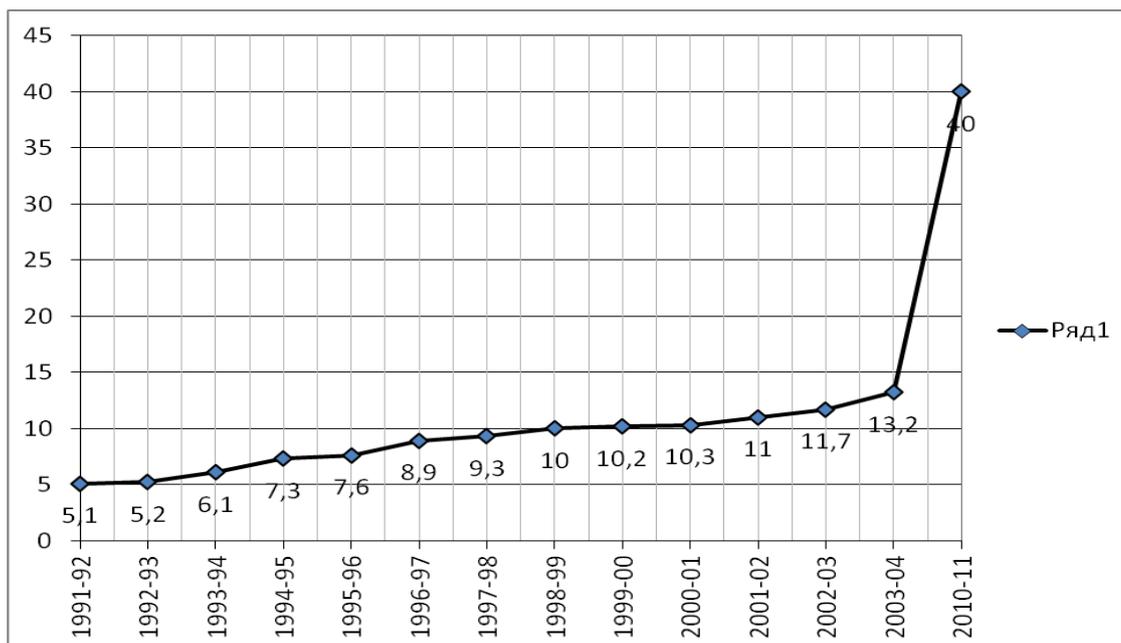


Рис. 1.2. Динамика посещения дошкольных учреждений в Турции

Таблица 1.1

Количество дошкольных заведений в Турции (по данным Министерства образования)

Годы	Детские сады			Подготовительные классы			Общее кол-во
	Гос.	Частные	Вместе	Гос.	Частные	Вместе	
1992-1993	35	160	195	4104	106	4210	4405
1993-1994	49	160	209	5377	134	5511	5720
1994-1995	65	152	217	5658	161	5819	6036
1995-1996	79	140	219	5998	208	6206	6425
1996-1997	100	155	255	6294	237	6531	6786
1997-1998	129	182	311	6356	332	6688	6999
1998-1999	189	219	408	7200	368	7568	7976
1999-2000	269	237	506	7665	400	8065	8571
2000-2001	301	262	563	7996	437	8433	8996
2001-2002	348	262	610	8524	509	9033	9643
2002-2003	418	279	697	8807	153	8960	9657

Продолжение Таблицы 1.1

2003-2004	483	300	783	11230	199	11429	12212
2006-2007	786	583	1369	17273	2033	19306	20675
2007-2008	755	916	1671	18719	2116	20835	22506
2008-2009	1024	674	1698	19545	583	20128	21826
2009-2010	1248	928	2176	22225	579	22804	24980
2010-2011	1452	1054	2506	22229	584	22813	25319
2011-2012	1669	1247	2916	23373	605	23978	26894
2012-2013	1884	1403	3287	21551	628	22179	25466
2013-2014	2087	1642	3729	20575	693	21268	24997

Как видно из таблицы 1.1, огромный рост числа государственных детских садов начался с 1996 года. Число государственных и частных детских садов очень существенно увеличилось в 2006-2007 учебном году и в целом наблюдается прирост числа дошкольных детских учреждений, хотя число государственных подготовительных классов стало незначительно уменьшаться с 2012 года. На сегодняшний день по сравнению с 1992 годом общее количество дошкольных учреждений увеличилось более, чем в 5,5 раз.

Необходимо отметить, что с недавнего времени дошкольное образование детей возрастом от 5 до 6 лет стало обязательным. Целью дошкольного обучения в Турции является развитие физических, умственных и сенсорных способностей детей, обучение манере поведения, развитие навыков речи и их подготовка к дошкольному образованию. Цель и содержание дошкольного образования соответствуют общему направлению национального образования: физическое, умственное, эмоциональное развитие детей, формирование социальных навыков поведения, развитие речевой компетенции, подготовка к обучению в школе.

Содержание образования складывается из знаний по определенным разделам ознакомления с окружающим. Для 4-5-летних детей предусмотрено

знакомство с темами: «Мой детский сад», «Наши дома и семьи», «Мои друзья и я», «День республики 29 октября», «Осень», «10 ноября и Ататюрк», «Наше тело», «Наше здоровье», «Зима», «Новый год», «Небо», «Средства коммуникации», «Транспорт», «23 апреля — День национальной независимости и день Детей», «Весна», «Праздник Рамадан», «Домашняя птица», «Праздник жертвоприношения», «Лето», «Дорожное движение», «Лес», «Огонь», «Деревня», «Землетрясение», «Разрушение почвы и потоки», «Растения», «Электроприборы», «Животные» [48, с.128].

На современном этапе можно выделить такие дошкольные учреждения: государственные и частные ясли-крёши (для детей возрасте до 3 лет), детские сады анаокулу (для детей в возрасте от 3 до 5 лет) и нулевые классы анасыныфы (от 5 до 6 лет) (см. Рис.1.2). Кроме этого, также существуют детские дневные центры, подготовительные классы, прикладные садики и т.д.

Сады-крёши (ясли). В турецком языке слово «креш» обозначает место, где смотрят за детьми дошкольного возраста, но не занимаются с ними специально и не готовят их к школе. В престижных садах действует не более трех групп по 10-15 детей – больше не набирается. Найти садик для ребенка младше двух лет очень сложно. Брать малышей до 2 лет не запрещено, но успешные сады стараются отказываться от таких клиентов. Наверное, потому что средний возраст воспитательниц 17-25 лет, и мало у кого из них есть высшее образование, они приходят на работу сразу после специального лицея, а с ясельной группой больше хлопот.

Для садов-креш не предусмотрена специальная программа. Обычно у детей в таких садах полная свобода: в течении дня они играют, рисуют, смотрят мультфильмы, а воспитатели просто контролируют, чтобы с ними ничего не случилось. Также воспитатели могут почитать детям или разучить с ними песню или стихотворение. Большинство садов-креш являются частными.

В детский сад (анаокулу) берут строго с 3-х лет. Государственных садов мало, мест на всех желающих не хватает. Бывают ещё ведомственные детские сады (у военных, в крупных больницах, на крупных предприятиях), это самые дешёвые и удобные для родителей детские учреждения. Детские сады работают по специально разработанной образовательно-воспитательной программе, которая направлена на умственное, чувственное, речевое, социальное, физическое развитие детей. Частные анаокулу в плане программы принципиально ничем не отличаются от государственных, конечно, если это не садики, работающие по методике Монтессори. Главное отличие частного и государственного сада - количество детей в группе и количество дополнительных занятий. Например, верховая езда бывает только в элитных частных садах.

Для детей от 5 до 6 лет в Турции предусмотрена нулевка, или нулевой класс (анасыныфы). Это отдельное от общеобразовательной школы учреждение, в котором готовят детей к школе: обучают основам чтения, письма, арифметики, логики и т.д. Есть как государственные, так и частные нулевки. Но и они необязательны. В 7 лет ребенок должен пойти в школу, при приеме в которую нет каких-либо ограничений или тестирований. Сейчас обсуждается вопрос о том, чтобы нулевой класс сделать обязательным для всех детей.

Следует отметить, что Министерство национального образования страны ответственно лишь за деятельность таких учреждений, как детские сады (Ana Okullari), посещаемые детьми в возрасте от 3-х до 6-ти лет и подготовительные классы (Ana Siniflari) для обучения детей в возрасте от 5-ти до 6-ти лет. Что касается остальных форм дошкольного образования (например, креши, дома дневного ухода), то руководство ими осуществляется различными министерствами и ведомствами в сфере образования или социальной защиты.

В целом цель и содержание дошкольного образования соответствуют общей направленности национального образования: физическое, умственное, эмоциональное развитие детей, формирование социальных навыков поведения, развитие коммуникативной компетенции, подготовка к обучению в школе.

Основной документацией в детских дошкольных учреждениях являются годовой учебный план и ежедневный учебный план. Годовой учебный план составляется администрацией, а ежедневный план обязан составлять учитель на основе годового плана. Обязательными компонентами подготовки детей являются: психомоторное, социально-чувственное, информационное, языковое развитие. Ежедневный распорядок дня включает: свободное время, музыка, искусство, турецкий, арифметика и счет, игры, работа с родителями.

Таким образом можно сделать вывод, что в становлении дошкольного образования в Турции были периоды подъема и спада, однако в последние десятилетия наметилась тенденция бурного развития всей системы образования в целом, и дошкольного образования, в частности.

1.3. Исторический анализ и этапы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции

Современная система образования Турции начала складываться после провозглашения республики в 1922 году. Принятый в 1924 году Закон об унификации образования поставил его под контроль министерства национального образования, каковой ситуация остается и до настоящего времени. В особом положении находятся университеты, пользующиеся автономией. До провозглашения Турецкой Республики сфера образования

Османской империи, просуществовавшей примерно с 1280 по 1922 годы, находилась под контролем традиционно мусульманских руководителей, и все регламентирующие документы носили религиозную окраску. В 1927 году в стране было введено совместное обучение лиц мужского и женского пола. С 1928 года вместо арабского письма вводится турецкий алфавит, разработанный на основе латинского.

Развитие университетского образования приходится на послевоенный период, главным образом – 1950-1970 годы. Одним из старейших вузов Турции является Стамбульский университет (годом его основания считают 1321 год). История университета достаточно драматична, так как он закрывался и вновь открывался несколько раз. К 1933 году Стамбульский университет оставался единственным официальным вузом Турции [44].

В 1944 году был открыт Стамбульский технический университет. К крупнейшим университетам в настоящее время, кроме названных, относятся Анкарский университет (1946 г.), Ближневосточный технический университет в Анкаре (1956 г.), Эгейский университет в Измире (1955 г.), Университет имени Ататюрка в Эрзуруме (1957 г.), Черноморский технический университет (1963 г.), Университет Хаджеттепе в Анкаре (1966 г.), Босфорский университет в Стамбуле (1971 г.) [63].

В 60-е годы в связи с быстрым ростом числа абитуриентов открывается ряд частных университетов. Однако, качественный уровень предоставляемого ими образования признается низким. Такая ситуация привела к необходимости принятия в 1971 году Закона о национализации частных вузов. Все они становятся государственными.

В планах национального развития целью образования провозглашается необходимость подготовки квалифицированных специалистов в количестве, требуемом для удовлетворения перспективного развития страны. Принятый в 1973 году Основной национальный закон в области образования декларирует право граждан на 8-летнее базовое образование. Принятый также в 1973 году

Университетский закон регламентирует вопросы управления и структуры университетов. Он несколько ограничивает их автономию и свободы по сравнению с правами, которыми они пользовались согласно Закону 1946 года. В период с 1973 по 1974 годы по требованию лидеров общественности провинциальных районов открывается 9 новых университетов, в том числе в городах Адана, Бурса, Самсун, Конья и др. [46]. Министерство национального образования отвечает за управление всех учреждений на всех этапах высшего образования. В соответствие с новым законом был образован Совет по высшему образованию, который является беспартийным и неправительственным, по сути своей национальный совет попечителей. Совет высшего образования состоит из 25 членов, из которых 8 назначаются Президентом, 8 – Межуниверситетским Советом, 2 – Министерством по делам национального образования, 1 – Генеральным штабом Вооруженных Сил. Руководитель Совета высшего образования назначается Президентом Республики. Совет высшего образования наделен правом рекомендовать и назначать ректоров, деканов и профессоров, утверждать прием в университеты студентов, планировать новые университеты. Во власти Совета высшего образования также перемещение сотрудников факультетов с одного университета в другой [39].

В результате реформы высшего образования 1981 года открывается еще ряд университетов, базой для которых часто служат образованные ранее факультеты, которые инициировались как филиалы уже имеющихся университетов. В середине 80-х годов в стране насчитывалось 28 университетов. В 2009-2010 году в стране было 168 (97 государственных и 69 частных) учреждений высшего образования и до настоящего времени количество практически не изменилось.

Современные университеты Турции созданы с использованием модели университетов Центральной Европы, прежде всего Германии. При этом

европейские модели под влиянием местных традиций претерпевают значительную трансформацию.

Присоединение Турции к Болонскому соглашению предусматривало 6 ключевых положений [40]:

1. Принятие системы четких и сопоставимых степеней, в том числе через внедрение приложения к диплому для того, чтобы выпускники турецких вузов могли эффективно использовать свои квалификации, способности и навыки во всем Европейском пространстве высшего образования.

2. Введение двухциклического обучения: базового и последипломного (бакалаврат и магистратура) образования; причем, первый цикл должен длиться не менее трех лет.

3. Внедрение европейской системы зачетных единиц вместо турецкой системы (системы кредитов), когда за основу кредитной системы предполагалось принять Европейскую систему переводных зачетных единиц (ECTS), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни». Идея ECTS – обеспечить функции накопления и трансфера кредитных единиц.

4. Существенно развивать и стимулировать мобильность турецких студентов, преподавателей и администрации (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Этого можно добиться, устраняя все преграды для свободного передвижения студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала. Особое значение придается социальному аспекту мобильности.

5. Развитие европейского сотрудничества с целью обеспечения качества турецкого высшего образования для разработки сопоставимых критериев и методологий.

6. Развитие европейских измерений в высшем образовании Турции и улучшение возможностей трудоустройства выпускников.

Что касается периодизации, то по мнению С.В.Сапожникова, в истории развития высшего педагогического образования стран Черноморского региона, к которому относится Турция, можно выделить три исторических этапа:

Первый этап – образование и формирование национальных систем высшего образования. Он охватывает период от создания первого высшего учебного заведения университетского типа до первых демократических преобразований в стране в начале XX века.

Второй этап – новейшей истории развития национальных систем высшего педагогического образования стран Черноморского региона. Хронологические рамки второго этапа охватывают период от первых демократических преобразований в стране до первых геополитических изменений, которые приходятся на 90-е годы XX века.

Третий этап – создание единого европейского образовательного пространства, который охватывает период от масштабных геополитических мировых изменений 90-х годов XX века до сегодня [81, с.2].

С.М. Усманова на основе системно-исторического анализа системы высшего образования Турции выделяет три исторических этапа ее становления и развития. Первый этап (1863-1922 гг.) характеризуется созданием первого Стамбульского университета в Османской империи, образованием специализированных сельскохозяйственных и медицинских школ, технических, военных и инженерных колледжей, деятельность которых была направлена на подготовку специалистов в различных областях знаний. Характерной особенностью второго этапа (1922-1981 гг.), который начался с провозглашения Турецкой Республики и создания национальной системы высшего образования, было основание сети государственных высших учебных заведений, основной целью которых было создание демократической и светской системы образования. Особенностью третьего этапа (1981 - по настоящее время), является реформирование системы

высшего образования, интенсивное открытие государственных, частных и общественных университетов, создаваемых и финансируемых из бюджета страны, физическими лицами и общественными фондами. Университеты Турции сегодня представляют собой большие научно-учебно-производственные центры с сетью колледжей, научно-исследовательских институтов, лабораторий, библиотек, учебных факультетов, на которых готовят высококвалифицированных специалистов в различных областях знаний [У1, с.14-15].

А теперь рассмотрим важные моменты исторического развития системы подготовки воспитателей в Турции.

Анализ доступной литературы (З.Демирташ, Дж. Четинкая, А.Октай, Дж. Четин, М.Кайтаз, Дж.Яныклар, Ш.Озен) позволяет выделить условно два основных периода в развитии системы подготовки воспитателей в Турции: императорский (1299-1923) и республиканский (1923-по наст. время). Известно, что состояние профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования функционально связано с социально-экономической, политической и культурно-образовательной ситуацией в обществе, а ее содержание определяется в соответствии с задачами системы дошкольного образования для конкретного исторического промежутка времени [59, с.7].

Императорский период.

Прежде, чем рассмотреть особенности подготовки воспитателей, остановимся на общем описании образования в Османской Империи.

Современная Турецкая республика ведет свое начало от одного из бейликов гази. Создатель будущей могучей державы, Осман (1259–1324/1326), унаследовал от своего отца Эртогрула небольшой пограничный удел (удж) Сельджукского государства на юго-восточной границе Византии, недалеко от Эскишехира. Осман стал основателем новой династии, а государство получило его имя и вошло в историю как Османская империя.

Турки-османы унаследовали от сельджуков мектепы (mekter-школа) и китабы (kitap- книга). В приходских школах ученики заучивали тексты из Корана на арабском языке без перевода. В школе не было деления на классы, а также были телесные наказания как в европейских школах. После завоевания Константинополя Султан Мехмет Победитель (Fatih Sultan Mehmet) превратил 8 церквей в медресе, а в 1463–1471 гг. построил новый комплекс, где преподавали такие дисциплины как математику и медицину. Система образования в медресе до 1600 года имела консервативные планы, высокий уровень академической жизни и условий обучения, бесплатное питание и участие студентов в общественной жизни и мероприятиях [95, с.136].

Реформы Селима III (1789–1807) способствовали тесным контактам с европейской наукой, широкому изучению иностранных языков, зарубежной литературы, развитию светского образования.

Большой реформой стал “Гюльханский акт” 1839 г., который открыл ряд преобразований в отрасли народного образования, экономики, права, и получил название Танзимат. При Танзимате были созданы три типа школ:

- Рушдийя – 4-летнее звено школы начального уровня;
- Идадия – 4-летняя школа подготовки к продолжению общего и профессионального образования;
- Султания – 6-летняя школа – первый османский лицей [95, с.137].

В Османской империи существовали специальные учреждения, которые занимались дошкольным образованием, главной задачей которых было религиозное воспитание детей с самого раннего возраста. Как таковой специальной подготовки специалистов именно дошкольного образования не было. Просто существовали учительские школы, в которых готовили педагогов.

В Османской империи в 1857 году было создано министерство образования, которое попыталось улучшить систему образования,

осуществив переход от школ-медресе к школам нового типа. До этого времени все образование было подчинено религии. Однако возникла необходимость подготовки учителей нового типа, в связи с чем была открыта Дарюльмуаллимин (мужская учительская школа) в 1848 году. В программу подготовки учителей были введены математика и предметы естественно-научного цикла. Это были первые попытки создания новой модели педагогического образования, основанной не на религиозных догмах, а на научном подходе, однако данная инициатива не получила широкого распространения и на практике обучение по-прежнему осуществлялось в школах-медресе вплоть до 1908 года.

В 1914-15 учебном году была открыта первая школа по подготовке воспитателей дошкольных учреждений, предусматривавшая 2 года обучения. В программу обучения были включены следующие предметы: детская психология, воспитание, образовательная система Фребеля, ручной труд, ораторское искусство, чтение, природоведение, арифметика, геометрия, музыка, игра на фортепиано, история и география Османской империи, физкультура, практика. Поступали в эту школу в основном девушки возрастом от 17 до 24 лет [148, с.168-169]. За четыре года существования в этой школе было подготовлено 370 воспитателей. К сожалению, данная школа была закрыта в 1919 году. Однако до наших дней сохранилась ее программа подготовки воспитателя, приведенная в Таблице 1.2.

Таблица 1.2

Программа подготовки воспитателя в Османской империи (1915 год)

Часы/неделя	Предметы
1	Религиоведение
3	Наука о душе (психология)
2	Педагогическое воспитание
2	Рукоделие и ручной труд
1	Ораторское искусство
3	Правописание

Продолжение Таблицы 1.2

3	Чтение
3	Естественные науки
1	Валеология
2	Арифметика
2	Геометрия
2	Пение и игра на фортепиано
2	История Османской империи
1	География
1	Физическая культура
6	Практика
1	Рисование
Всего	33 часа

В приведенной выше программе подготовке воспитателей Османского периода перечислены учебные дисциплины с указанием количества часов, однако описания всех дисциплин не сохранились, поэтому рассмотрим некоторые из них.

Религиоведение было самым важным предметом. В рамках данной дисциплины изучались истоки ислама, основные положения религии, жизнь пророков, исламские ценности традиции брака, семьи, воспитания детей.

Психология. Изучаемые темы: что такое психология, ее место среди других наук, методы исследования, практическая ценность. Основные психические процессы: память, внимание, мышление, речь, воображение, воля и т.д. Детские игры: как развивать мышление при помощи игр? Как научить ребенка любить и быть любимым? Первые детские привычки, страхи: что делать? Несчастливые дети, нервные дети, чувствительные дети. Физическое развитие и воспитание детей.

Педагогическое образование. В то время во всех заведениях, готовящих учителей, педагогика изучалась по книге известного тогда педагога Саты Бей

«Педагогическое воспитание» (“Fenni Terbiye”) (1914 г.) (первая книга о педагогике) [131, с. 266].

С 1909 г. Саты Бей ввел в программу подготовки воспитателя новые дисциплины, такие как: музыка, рисование, ручной труд, а также практику. Этот педагог вошел в историю Турции как реформист, будучи основоположником турецкого педагогического образования и внося большой вклад в переход от школ-медресе к школам нового типа.

Республиканский период. В первой мировой войне Османская империя потерпела поражение и распалась. Турецкий народ поднялся на борьбу. Антиимпериалистическое национально-освободительное движение 1919–1923 гг., завершилось победой. В Турции произошла буржуазная кемалистская революция. Страна была объявлена республикой, а Мустафа Кемаль Ататюрк стал первым президентом. 3 марта 1924 Турецким меджлисом был принят “Закон о едином обучении”. Принятие этого “Закона” имело важное значение для создания в Турции новой, единой, светской системы образования. За два года народное образование стало бесплатным. Стала действовать система – 5лет+3года+3года. В школе изучали точные науки, труд, физическую культуру, музыку, историю. Религиозные предметы были изъяты. Преподавали в школах на турецком языке [67, с. 137].

С установлением республики в первое время наметились экономические проблемы. Вследствие этого практически все детские сады были закрыты. Соответственно спрос на подготовку специалистов дошкольного образования был невелик.

Но ситуация начинает меняться с 60-х годов XX века – внимание к дошкольным учреждениям возрастает, государство запускает программы по подготовке специалистов в этой сфере. В 1961-1962 гг. был принят закон о развитии дошкольного образования. В десяти городах были открыты детские сады. В 1967 г. организовывается «Общество распространения дошкольного образования в Турции» для изучения передового опыта во всем мире и его

дальнейшего внедрения в стране. В 1970-1971 гг. начал свою работу первый факультет дошкольного образования. В 1980 году была создана Высшая комиссия образования, которая открыла факультеты дошкольного образования в большинстве университетов. Интересным является тот факт, что в отличие от Украины и многих стран СНГ, в Турции нет педагогических университетов, а существуют педагогические факультеты или институты при университетах.

Созданная в 1980-81 учебном году двухгодичная программа «Воспитатель дошкольного учреждения» была преобразована в четырехгодичную программу «Дошкольное педагогическое образование» в 1990-91 учебном году.

В 1981 году был принят “Закон о высшем образовании” (Закон №2547), положения которого вошли в 1982 году в Конституцию Турецкой Республики. Сейчас деятельность всех вузов Турции регламентируется “Законом о высшем образовании [82, с.138] .

Современный период. В 1992 году создан отдельный департамент, занимающийся вопросами контроля и регулирования дошкольного образования. Другим важным институтом, занимающимся проблемами раннего образования детей, является Главное управление по социальному обеспечению и защите детей при поддержке премьер-министра страны.

С развитием системы образования в целом многие девушки стали получать высшее образование и строить карьеру после окончания университета, поэтому потребность в дошкольном образовании среди населения увеличилась. Увеличение количества детей, посещающих детские дошкольные учреждения, связано, в первую очередь с открытием большего количества детских садов и подготовительных классов. Огромный рост числа государственных детских садов начался с 1996 года, в то время как число частных садов достигло своего пика в 2002 году, после чего пошло на спад (Приложение А.2).

В 1998 году Совет по высшему образованию Турции предпринял попытку реструктуризации педагогических факультетов, одновременно с этим дошкольное педагогическое образование было стандартизировано как в государственных, так и в частных университетах [126].

В 1998-1999 учебном году на 34 педагогических факультетах были открыты сертифицированные программы подготовки учителей. Срок обучения по такой программе составлял 24 кредита и включал в себя следующие курсы: введение в педагогику, педагогическая психология, педагогическая социология, оценивание, дидактика, методика преподавания, управление образованием, философия образования. По окончании обучения выдавался «Сертификат о педагогическом образовании». Однако обучение по таким программам подготовки специалистов дошкольного образования было отменено Советом по высшему образованию в 2000 году, а число других специальностей подготовки учителей было существенно сокращено [127, с. 58].

С 2011 года государство приняло закон об обязательной дошкольной подготовке перед школой. На сегодняшний день около 60% турецких детей пользуются услугами дошкольного образования.

В связи с этим возникает другая проблема – нехватка специалистов дошкольного образования. И если в ясли (крэши) берут на работу девушек после профессионального лицея или курсов воспитателей, то в детские сады (анаокулу) требуются квалифицированные специалисты. В последние годы в связи с ростом спроса на услуги дошкольного образования и увеличением числа детских садов отмечается популярность профессии воспитателя.

Согласно данным Совета по высшему образованию Турецкой Республики по состоянию на 2012 г. специалистов дошкольного образования готовят в 75 вузах, среди которых 63 – государственных и 12 – частных университетов [152]. Наиболее престижными из государственных являются Анадолу университет, Анкарский университет, Университет Хаджеттепе,

Университет Докуз Эйлюль, Эгейский университет, Орта Догу Текник университет, Мармара университет, Улудагский университет, Чукурова университет и другие. Что же касается частных университетов, то сюда, в первую очередь, относятся Билькент, Йедитепе, Богазичи, Фатих Университет и другие (см. Приложение А2).

В Таблице 1.3. представлена динамика контингента студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование» в период с 2010 по 2014 годы (более подробно см. Приложения А.3, А.4).

Таблица 1.3

Динамика контингента студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование»

Образовательно-квалификационный уровень	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Бакалавр	2963	3036	3238	3348	3391
Магистр	200	202	203	209	212

Как видно из таблицы, прослеживается положительная динамика увеличения набора на специальность «Дошкольное образование» образовательно-квалификационного уровня «бакалавр». Однако лицензированный объем приема на магистерские программы по данной специальности ничтожно мал и не имеет тенденции к ежегодному увеличению.

Подводя итог, можно резюмировать, что в истории подготовки специалистов дошкольного образования в Турции можно условно выделить 3 этапа, каждый из которых имеет свои особенности в зависимости от социально-экономической, политической, культурной ситуации в стране на том временном этапе: императорский, республиканский и современный.

1.4. Основные тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции

Проблема развития системы высшего образования в Турции рассматривалась в трудах А.И.Газизовой, А. Гурьева, И. Доромаджи, С.М.Усмановой, К.Цейткович. Исследования подтверждают, что в турецкой системе образования происходят существенные преобразования, вызванные изменениями в экономической, политической и социально-культурной жизни, необходимостью модернизации педагогического образования в соответствии с запросами общества, европейскими стандартами и т.д.

Прежде чем говорить об основных тенденциях развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции, необходимо проанализировать общие характеристики всей турецкой высшей школы в целом, и педагогического образования в частности.

Основными характеристиками современной модели турецкой высшей школы являются следующие:

- доминирующая роль государства в управлении высшей школой, выражающаяся в централизации, ограничении академической свободы и автономии вузов, доминирование государственного сектора высшего образования;

- сочетание светского характера высшего образования, американизации его структуры с идеологией индустриального развития на основе исламских ценностей и развития турецкой ментальности, что выражается в существовании унитарной (единой) институциональной структуры высшей школы (университет) при динамичном развитии частных вузов некоммерческой направленности, расширении доступности высшего образования и т.д.;

- приоритетное развитие научно-исследовательского потенциала высшей школы, что позволяет ей играть роль центра фундаментальной науки в стране;

- использование современных западных стратегий внутривузовского управления (принципы стратегического планирования, целевого финансирования и т.д.), согласующихся с принципами исламской идеологии (выборность руководства среднего звена, партисипативное управление с привлечением всех партнеров и т.д.)

- высокая степень гетерогенности университетов в уровне развития, конкурентоспособности и качестве предоставляемых услуг;

- в высшей школе реализуется двухуровневое высшее образование – бакалавр/магистр с доминированием первой ступени;

- эффективность и качество деятельности высшей школы определяется формированием культуры качества в высшей школе, основанном на совершенствовании вузовской системы обеспечения и оценки качества;

- усиление интернационализации высшего образования;

- развитие интегрированных научно-образовательных программ подготовки специалистов (в сотрудничестве с зарубежными коллегами, представителями бизнес-сообщества) [31, с.20].

Результаты анализа научной литературы позволяют говорить о перспективности автономной интегративной модели высшего педагогического образования в Турции; функционирования университетов как научно-образовательно-производственных и научно-образовательно-методических центров непрерывной подготовки специалистов, в том числе и педагогического профиля; выделение университетских педагогических институтов и колледжей как относительно автономной структуры университета, призванной готовить квалифицированных педагогов разных специальностей, специализаций и профилей.

Вместе с тем, отмечая положительные аспекты в развитии системы высшего педагогического образования Турецкой Республики, необходимо отметить и негативные тенденции, наметившиеся в конце XX - начале XXI веков. Они, прежде всего, проявляются в острой нехватке педагогических кадров в связи со стремительным приростом молодого поколения турецкого населения. Современные турецкие университеты испытывают сокращение государственного финансирования, рост требований; пытаются получить больше автономии и независимости, чтобы увеличить и разнообразить свои источники дохода; развивать более эффективные модели управления. К минусам можно отнести и несовершенство учебных планов и программ. Как следствие этого отмечается непризнание студентами профессиональной необходимости отдельных учебных дисциплин и игнорирование их изучения, принятия неадекватного целям и задачам профессиональной подготовки образа жизни, локализации активности лишь на отдельных учебных предметах или ее смещение на внеучебные аспекты жизнедеятельности. Анализ причин возникновения этих тенденций обусловил необходимость введения в систему высшего педагогического образования Турции новых элементов. К ним относятся: существенно обновленное содержание профессионально-педагогического образования, в котором ведущее место принадлежит гуманитарному, специальному и профессиональному блокам знаний; ввод в учебный план широкого круга элективных дисциплин, внедрение новых педагогических и информационных технологий обучения, применение активных методов и форм организации учебного процесса [96, с. 14].

А.И. Газизова отмечает, что стратегическое направление в развитии высшей школы Турции связано с переходом к новой модели научно-образовательной деятельности на основе частно-государственного партнерства, которая включает:

- обеспечение единства теоретической и практической подготовки к инновационной деятельности (внедрение широкого спектра инновационно-ориентированных курсов в сотрудничестве с зарубежными экспертами, проектных разработок);

- обеспечение единства образовательной и научной деятельности (внедрение результатов научных исследований в процесс обучения);

- сотрудничество университетов и бизнес-сообщества в вопросах организации и проведения обучения (теоретические курсы, выполнение квалификационных работ в условиях реального производства, интернатура), оценки качества подготовки выпускников, управления университетом (выработка стратегии развития вуза);

- междисциплинарное и международное сотрудничество в разработке и проведении учебных курсов. [17, с.22].

Кроме того, следует отметить, что в Турции, как и в большинстве стран Европейского Союза, действует синхронная модель подготовки специалистов дошкольного образования.

Учитывая все вышеизложенное, попытаемся выделить основные тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции. Условно их можно разделить на две группы: общие – характерные для всей высшей школы и специальные – присущие процессу подготовки специалистов дошкольного образования.

По нашему мнению, к общим тенденциям относятся:

1. *Демократизация.* Анализ доступной научно-методической литературы (С.М.Усманова, А.И.Газизова) позволяет сделать вывод о том, что Турция стремится к демократизации высшего образования. Об этом свидетельствует переход к общественно-государственной модели управления высшей школой, внедрение открытого приема абитуриентов в высшие учебные заведения, предметная система обучения, которая представляет широкий выбор учебных программ, уровня образования и т.д

2. *Интернационализация.* В целом обучение в университетах Турции ведется на турецком и английском языках. За годы развития университетов академическая и научная языковая среда претерпела серьезные изменения, связанные с широким проникновением в нее англоязычной речи. Со дня провозглашения Республики, как уже было сказано выше, система высшего образования была нацелена на принятие западной и американской моделей университетов, что нашло отражение в повышении эффективности изучения иностранных языков. Сегодня Турция имеет вторую по величине англоязычную систему высшего образования в Европе. Особенности стратегии интернационализации высшей школы Турции на современном этапе являются: доминирование английского языка в научном сообществе и его превращение в неотъемлемый компонент профессиональной подготовки специалистов; расширение и совершенствование языковой подготовки на всех уровнях образования, что обуславливает новые требования к уровню лингвистической компетенции преподавателей. [28, с. 36].

3. *Информатизация.* В Турции программа информатизации образования обращена, в первую очередь, к студенту. Вся необходимая информация, начиная (список поступивших, проходной балл, учебные программы, расписание занятий, информация о профессорско-преподавательском составе, ежегодный отчет университета, все необходимые учебные материалы, результаты экзаменов, текущие оценки и т.д.) представлена на сайте университета и его образовательном портале. Каждый студент имеет удаленный доступ к нужной ему информации через специальные программы авторизации на портале университета. В турецкое высшее образование внедряется использование электронных образовательных Интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, системы дистанционного и профессионального обучения (e-learning) и т.д.

4. *Многоуровневая система подготовки.* Структура и функции педагогического процесса в высших учебных заведениях Турции, осуществляющих подготовку специалистов дошкольного образования, существенно не отличаются от других европейских стран, но при этом имеют свои особенности. В Государственном стандарте высшего педагогического образования Турции закреплено четыре уровня высшего образования. Первый уровень называется неполным высшим педагогическим образованием; его получает студент, который проучился в вузе не менее двух лет, успешно прошел промежуточную аттестацию, после которой может продолжить обучение дальше. Второй уровень высшего профессионально-педагогического образования завершается присвоением квалификации «бакалавр». Соответствующая ему образовательная программа предусматривает нормативный срок обучения не менее четырех лет. Третьему уровню высшего педагогического образования соответствуют образовательные программы, обеспечивающие подготовку специалистов с квалификацией «магистр», которую можно получить после усвоения образовательной программы бакалавра и не менее двухлетней специализированной подготовки, включая практику - научно-исследовательскую и научно-педагогическую. Четвертый уровень предполагает два-три года обучения в докторантуре, в течение которых докторант проводит исследования, защищает докторскую диссертацию и получает ученое звание доктора философии [98, с. 13].

Бакалаврат в Турции является базовым и наиболее востребованным типом и уровнем высшего образования, что свидетельствует об ориентации университетов преимущественно на обучение и традиционные методы преподавания. Это не лучшим образом отражается на научной деятельности вузов, затрудняет сокращение дисбаланса спроса и предложения на специалистов с исследовательской степенью и наращивание научного потенциала, заявленного в качестве одного из ключевых приоритетов

высшей школы. В связи с этим, реализуется стратегия стимулирования спроса на образование продвинутого уровня посредством совершенствования учебной деятельности с включением исследовательского компонента во все циклы обучения, обеспечения междисциплинарного подхода в обучении, введения проектных разработок, совместных программ с европейскими партнерами, расширения мобильности докторантов по схеме «семестр в зарубежном вузе», определения общих и специальных компетенций у докторантов в соответствии с запросами профильной научно-исследовательской или прикладной сферы и др [28, с.23].

5. *Обеспечение качества высшего образования.* До середины 1990-х годов в турецких университетах не разрабатывалось особых инструментов обеспечения качества – ни на уровне вузов, ни на правительственном уровне. Управление качеством было частью неформальных саморегулирующихся механизмов академического сообщества. В 2005 году в Турции принято «Постановление об академической оценке и улучшении качества в учреждениях высшего образования», определяющее принципы оценки и улучшения качества образовательной, учебной, исследовательской и административной деятельности высших учебных заведений, а также одобрение и признание уровня их качества через независимую внешнюю оценку. Внешняя оценка рекомендуется, но не является обязательной. Постановление включает 5 ключевых элементов системы оценки: ежегодную внутреннюю (институциональную) оценку, внешнюю экспертизу каждые пять лет, участие студентов в процедуре оценки, публикацию результатов и международное сотрудничество по обеспечению качества [116].

Позже была создана независимая Комиссия академической оценки и улучшения качества в учреждениях высшего образования (YÖDEK) в составе 9 человек, избранных Межуниверситетским советом, и 1 студента, назначенного Национальным союзом студентов. Комиссия несет ответственность за организацию деятельности, связанной с академической

оценкой и улучшением качества образования в учреждениях высшего образования в рамках предписанных условий, также выдает лицензии национальным агентствам внешней оценки качества. Учреждение высшего образования, прошедшее внешнюю оценку, может как на институциональном уровне, так и на уровне структурных единиц университета или программ получить сертификат качества, который действует в течение 5 лет. В соответствии с постановлением и «Руководством по академической оценке и улучшению качества в учреждениях высшего образования», подготовленными на основе стандартов и ведущих принципов обеспечения качества, университеты обязаны ежегодно проводить исследования самооценки на основе выводов, сделанных по результатам самооценки, готовить стратегические планы [42, с.35-36].

6. *Единый государственный контроль знаний, умений и навыков.* Всеми вступительными экзаменами занимается специальный центр – ÖSYM. Кроме этого для трудоустройства в государственных учреждениях выпускники после окончания университета сдают единый государственный экзамен KPSS, который проверяет общекультурные и профессиональные знания, умения и навыки.

К специальным тенденциям, характерным для подготовки специалистов дошкольного образования, относятся:

1. *Комплексное содержание подготовки, включающее национальный компонент.* Опираясь на Государственный стандарт, на основе которого разрабатываются учебные программы подготовки специалистов дошкольного образования, можно условно выделить 6 блоков в содержании высшего педагогического образования Турции: общекультурный (фундаментальный), культурологический, психолого-педагогический, предметный, научно-педагогический, практический педагогический. К особенностям системы подготовки специалистов дошкольного образования можно отнести национальную основу подготовки педагогических кадров, предполагающую

изучение цикла дисциплин, связанных с историей, культурой, традициями, искусством, литературой, религией страны [98, с.11].

2. *Отсутствие заочного и дистанционного обучения.* В связи с необходимостью комплексной и системной подготовки специалиста дошкольного образования в турецких университетах отсутствует заочная и дистанционная форма обучения по данной специальности.

3. *Преобладание теоретической подготовки.* В Турции количество кредитов ECTS при подготовке специалистов дошкольного образования выше, чем в странах Европы. Однако при большом количестве часов и предметов мало внимания уделяется практике, преобладает теоретическая подготовка, что отрицательно сказывается на развитии практических умений и навыков студентов.

4. *Необходимость совершенствования процедуры прохождения практики.* Как известно, практика – это мост между теорией и работой. Именно практика играет важную роль в освоении специальности. В системе подготовки специалиста дошкольного образования прохождение практики имеет ряд трудностей, вызванных различными причинами. Основными проблемами являются отсутствие достаточного количества баз практик, слабая связь между базой практики и факультетом (институтом), малое количество часов и т.д. Поэтому системе прохождения практики в детских дошкольных учреждениях необходима модернизация.

Выводы по первой главе

1. Основываясь на проведенном теоретико-методологическом анализе литературы установлено, что проблематика подготовки специалистов дошкольного образования в Турецкой Республике является недостаточно изученной. В связи со значительными социальными изменениями, требующими специфического подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения, данная исследовательская тематика обладает высокой актуальностью.

2. Уточнено понятие «высшее педагогическое образование», которое мы определяем как составную часть системы национального высшего образования, как подсистему общенациональной системы подготовки кадров с высшим образованием; как подсистему подготовки специалистов-учителей; как подсистему конкретного университета, направленную на подготовку специалистов к педагогической деятельности, имеющую свои специфические особенности в структуре, содержании, формах и методах обучения.

3. Исследованы подходы к организации и содержанию педагогического образования. Среди наиболее популярных и распространенных можно выделить: традиционный, компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, системный, системно-деятельностный, культурологический, контекстный. Обозначены основные характеристики данных направлений, описаны их схожие и отличительные черты.

4. Установлено, что процесс становления дошкольного образования в Турции носит неравномерный, дискретный характер. В течении многих лет периоды подъема чередовались периодами спада, однако в последние десятилетия наметилась тенденция бурного развития всей системы образования в целом, и дошкольного образования, в частности.

5. В наиболее общем виде в истории подготовки специалистов дошкольного образования в Турции условно можно выделить 3 этапа:

императорский (до 1923 г.), республиканский (1923 – 1991 гг.) и современный (1991 г. – по сегодняшний день). Каждый из периодов имеет свои отличительные особенности напрямую взаимосвязанные с особенностями общества того времени. Важным является накопление и приумножение достижений в области дошкольной педагогики на каждом из выделенных этапов.

6. На основе анализа научно-методической литературы были выделены основные тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции. Условно их можно разделить на две группы: общие – характерные для всей высшей школы и специальные – присущие исключительно процессу подготовки специалистов дошкольного образования. К общим относятся: демократизация, информатизация, интернационализация, многоуровневая система подготовки, обеспечение качества высшего образования, единый государственный контроль знаний, умений и навыков. К специальным – комплексное содержание подготовки, включающее национальный компонент, отсутствие заочного и дистанционного обучения, преобладание теоретической подготовки, необходимость усовершенствования процедуры прохождения практики.

Основное содержание главы отражено в публикациях автора [26,27,28,109].

ГЛАВА 2

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ ТУРЦИИ

2.1. Эмпирическое изучение взглядов студентов и воспитателей на проблему подготовки специалистов дошкольного образования

В 2012-2013 гг. проводилась работа по подготовке и реализации программы экспертной оценки результатов исследования. Основными элементами этой программы являлось:

- определение массива тенденций, которые потенциально могли присутствовать в современной системе университетского дошкольного педагогического образования Турции;
- систематизация этих тенденций;
- организация экспертизы, формулирование ее цели и задач;
- подбор специалистов, участвующих в экспертизе;
- составление специальных опросных листов (анкет);
- разработка способа и процедуры опроса экспертов;
- проведение опроса;
- анализ информации, полученной от экспертов.

Целью нашего исследования была проверка выделенных теоретических путем тенденций в подготовке специалистов дошкольного образования и наметить возможные пути ее реформирования. Для этого был разработан специальный опросник (Приложение Б.1, Б.2.), который позволил выполнить поставленные задачи.

Эффективность экспертизы зависит от степени компактности и простоты выбранных средств. Поэтому при разработке анкеты мы учитывали, что она должна быть информативна, надежна, проста и не

требовать больших временных затрат. Это связано с тем, что в качестве экспертов выступали не только специалисты детских дошкольных учреждений, но и студенты.

Опрос специалистов проводился заочно, без личного контакта диссертанта с экспертами. Мера конкретизации вопросов учитывала реальную возможность эксперта дать правильный ответ. При необходимости эксперты могли обратиться к прилагаемой инструкции, в которой были пояснения, позволяющие исключать заведомо неверные ответы. Набор вопросов в анкете имел логическую связь. Однако, эксперты имели возможность дополнять некоторые из них, если не учитывались все важные, с их точки зрения, критерии. Такая процедура опроса позволяла экспертам дать взвешенную, объективную и целостную оценку прогнозируемым явлениям и процессам.

Первую группу экспертов составили 50 воспитателей частных садов «Меридиан» (Киев, Украина), «Тополино» (Одесса, Украина) и государственных садов №197 (Киев) и 208 (Одесса), а также 30 воспитателей государственных и частных садов (анаокулу, Стамбул, Турция) возрастом .

Как показали результаты исследования (см. Приложения Б.3, Б.4), текущий образовательный уровень воспитателей дошкольных образовательных учреждений в Украине, можно признать высоким как с формальной точки зрения (наличие диплома), так и с точки зрения профильности полученного образования (по дошкольной педагогике). Так, 74% респондентов имеют полное высшее педагогическое образование (магистр/специалист) и 22% неполное высшее педагогическое образование (бакалавр) по специальности «Дошкольное образование». Однако ситуация в Турции кардинально отличается, причем не в лучшую сторону. Только 50% экспертов получили неполное высшее педагогическое образование (бакалавр), в то время как 50% воспитателей имеют только среднее школьное образование. Однако здесь необходимо сделать уточнение. В Турции для

получения полного высшего образования достаточно получить диплом бакалавра, дальнейшее обучение по магистерским программам проходят только те лица, которые планируют работать в высшей школе и заниматься исследовательской деятельностью. В Турецкой Республике нет специалистов с дипломом магистра в образовательных учреждениях нижнего уровня.

Наиболее популярными мотивами выбора профессии воспитателя, общими для украинских и турецких респондентов, оказались следующие: интересная, творческая работа, общение с детьми, возможность профессионального роста, соответствие интересам, наклонностям, потребностям. Турецкие воспитатели среди доминирующих мотивов выделяли также соответствующий уровень заработной платы и график работы.

Поскольку важным моментом, отправной точкой в организации обучения будущих воспитателей является правильное мотивирование, доминирующие у них мотивы обучения по данному направлению, то более детально нами был проведен анализ из всех выделенных только, так называемых, внутренних мотивов, их иерархическая соподчиненность (см. Рис.2.1).

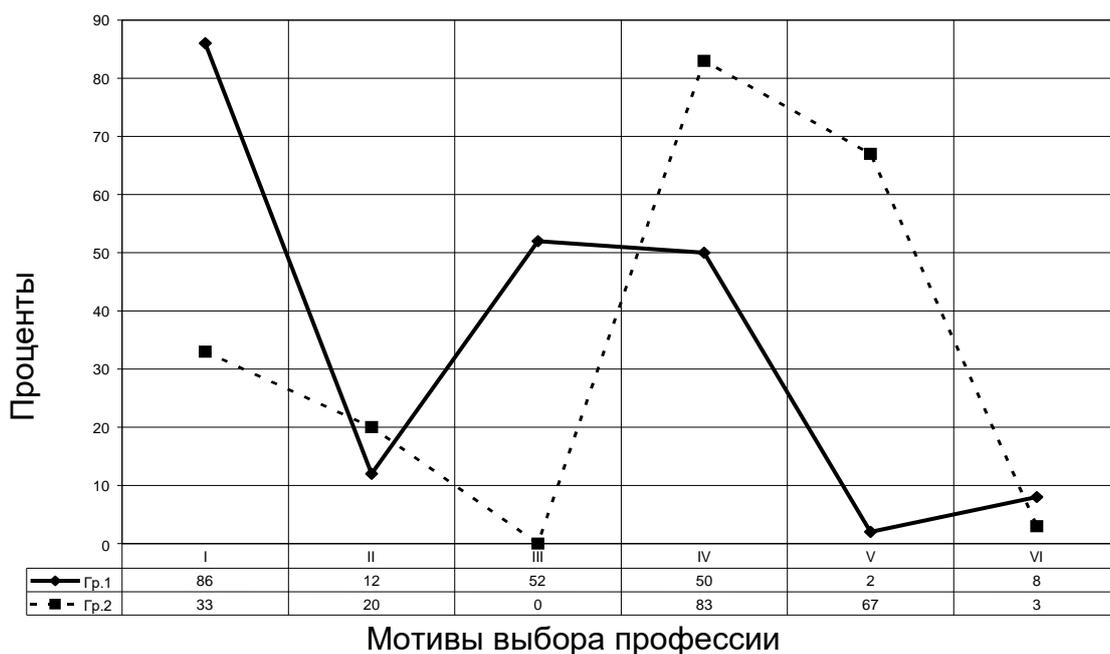


Рис.2.1. Соотношение мотивов приобретения профессии у украинских и турецких воспитателей.

Примечание: тут и далее по тексту 1) Гр.1 воспитатели из Украины, Гр.2 – воспитатели из Турции. 2) I - Интересная, творческая работа. II - Большая самостоятельность в работе. III - Возможность профессионального роста (получение новых знаний, умений). IV - Соответствие Вашим интересам, наклонностям, потребностям. V - Общение с детьми. VI - Люблю детей, получаю удовольствие, желание дать им лучшее. Нравится работать с детьми.

Отметим наличие схожих тенденций во внутренней мотивации испытуемых обеих групп. Визуально заметно различие соотношений мотивов развития себя как побуждающих аспектов выбора профессии. В частности, воспитатели Турции больше ориентированы на общение и работу, соответствующую их интересам, склонностям, потребностям, нежели на расширение возможностей профессионального роста и проявления самостоятельности в интересной и творческой деятельности.

В отличие от них, для группы 1 (украинские воспитатели) характерно преобладание мотивов интересной, творческой работы при достаточно высоком побуждении возможностью профессионального роста в соответствии со своими склонностями и интересами. Мотив общения с детьми отмечается очень небольшим количеством респондентов, что требует дополнительного изучения. Обе группы характеризуются низкой мотивированностью самостоятельности в работе.

Как украинские, так и турецкие воспитатели в своем подавляющем большинстве осознают необходимость получения новых знаний и навыков и понимают, что требования к их работе возрастают.

Анализ ответов педагогов дошкольных образовательных учреждений об их опыте повышения профессионального уровня демонстрирует довольно благополучную ситуацию: лишь незначительная часть участников опроса ответили, что вообще не повышали свою квалификацию за последние 5 лет. Однако и повысивших свою квалификацию воспитателей в той или иной форме в среднем не более 60%. Наиболее популярной формой повышения квалификации являются курсы.

Что касается профессиональных компетенций, необходимых для работы, по которым бы респонденты хотели улучшить свой профессиональный уровень, то здесь были указаны различные направления. Турецкие воспитатели декларировали, в первую очередь, нехватку знаний и желание их получить по психологии ребенка (83%), инновационным методам и формам работы с детьми (50%), методике дошкольного воспитания и образования (37%). В то время как для украинских воспитателей весьма проблемными областями являются инновационные формы и методы работы с детьми (88%), психология ребенка (80%), иностранный язык (78%), методика дошкольного воспитания и образования (74%), раннее развитие детей (66%), компьютеры (62%), практическая подготовка по работе с родителями (56%), логопедия (50%).

Далее мы захотели выяснить, довольны ли воспитатели профессиональной подготовкой, полученной во время обучения. Так, теоретической подготовкой довольны как украинские (88%), так и турецкие (90%) опрошенные. Однако качеством практической подготовки довольны 68% украинских и 90% турецких специалистов дошкольного образования.

Украинские (96%) и турецкие (100%) педагоги признают тот факт, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в реформировании и модернизации и сходятся во мнении, что улучшение национальной системы дошкольного педагогического образования необходимо осуществлять путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами.

Результаты исследования показали, что небольшая часть украинских и турецких воспитателей знакомы с современными методами и формами дошкольного образования и воспитания, применяемых в других странах. Так, украинские педагоги имеют определенные представления о системах дошкольного образования России, США, Турции, Великобритании, Франции, Германии, Польши, Испании, Кыргызстана, Швейцарии, Ирландии. Турецкие же воспитатели частично знакомы с системами дошкольного образования Германии, США, Великобритании, Польши, Франции, Австралии, Италии и совершенно не знают о системах дошкольного образования Украины и России.

Возможно, это связано с тем, что во время получения профессионального образования современные системы зарубежного дошкольного образования и воспитания изучали только 40% украинских и 13% турецких воспитателей. Также такой низкий уровень осведомленности в этом вопросе со стороны турецких специалистов дошкольного образования можно объяснить еще и тем, что полное высшее педагогическое образование имеют всего лишь 17% опрошенных.

Однако практически всем респондентам (100% украинским и 97% турецким) было бы интересно ознакомиться с особенностями системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции, что подтверждает актуальность темы нашего исследования.

Следующей задачей нашей экспертизы было проверить основные тенденции и возможные пути реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования Турецкой Республики.

Турецкие воспитатели считают, что обязательного улучшения требуют следующие аспекты подготовки: практическая подготовка по специальности (93% всех ответов), прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении (90%) и обучение иностранному языку (10%). Украинские респонденты выделяют больший спектр аспектов подготовки, нуждающихся в реформировании: практическая подготовка по специальности (86% всех ответов), обучение иностранному языку (52%), возможность выбора учебных предметов и программ (36%), прохождение педагогической практики (36%), обучении информатике (24%), теоретическая подготовка по специальности (18%).

Следующие вопросы касались форм обучения при подготовке специалистов дошкольного образования. Большая часть экспертов (60-70%) уверены, что заочная форма обучения может применяться для обучения по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр» и «магистр», в то же время дистанционной форме обучения по тем же уровням доверяют около 40% респондентов. Однако при этом воспитатели (72% украинских и 97% турецких) полагают, что дистанционная форма обучения может быть использована для организации курсов повышения квалификации. Получающие распространение в последние годы дистанционные формы обучения сегодня заметно уступают по привлекательности очным формам обучения. Возможно, это связано с необходимостью использования в случае дистанционного обучения компьютера и интернета, что не всегда возможно

по разным причинам (например, низкий уровень владения или отсутствие ПК и т.п.). Кроме того, очное обучение может обладать привлекательностью в силу возможности личного общения в группе, обеспечивающего, как считается, более высокую эффективность усвоения знаний и умений.

Подводя итоги проведенного исследования, можно говорить о том, что большая часть тенденций в системе подготовке специалистов дошкольного образования в Турции подтвердилась. Кратко остановимся на них:

- доказано, что система подготовки специалистов дошкольного образования в Турции представляет интерес для воспитателей и является актуальной;

- система дошкольного педагогического образования нуждается в реформировании;

- одним из эффективных путей улучшения системы является заимствование и внедрение передового зарубежного опыта;

- в первую очередь внимание по улучшению турецкой системы подготовки специалистов должно быть направлено на организацию практической подготовки и прохождения педагогической практики в детском дошкольном учреждении;

- в Турции существует острая нехватка квалифицированных дипломированных специалистов дошкольного образования;

- выбор профессии воспитателя детерминируется больше внутренними мотивами, чем внешними;

- воспитатели хотят повышать свой профессиональный уровень;

- больше внимания следует уделять вопросам повышения квалификации;

- выявлены направления профессиональных компетенций, в формировании и развитии которых воспитатели нуждаются больше всего: психология ребенка, инновационные методы и формы работы с детьми;

- необходимо ознакомливать специалистов дошкольного образования с системами дошкольного образования и воспитания зарубежных стран;
- наиболее оптимальной формой обучения по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр» и «магистр» является очное, имеет право на существование заочное обучение и не приветствуется дистанционное;
- дистанционное обучение целесообразно применять для курсов повышения квалификации.

Вторую группу экспертов составили 50 студентов Пивдэнноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского (Одесса, Украина) и 50 студентов Университета Фатих (Стамбул, Турция) возрастом от 18 до 30 лет направления подготовки «Дошкольное образование» дневной формы обучения (см. Приложения Б.5, Б.6).

Студенты демонстрируют высокий настрой и потребность в получении высшего образования, признавая, что в настоящее время для педагога (воспитателя) высшее образование является необходимым.

При выборе профессии студенты преимущественно руководствуются внутренними мотивами, такими как соответствие интересам, склонностям, потребностям, интересная творческая работа, общение с детьми. Однако внешние мотивы также присутствуют: 30% турецких студентов выбрали профессию воспитателя, потому что нет возможности найти другую работу из-за отсутствия другой квалификации и навыков, 18% - из-за возможности быть рядом со своим ребенком. Определенное число украинских респондентов получают дошкольное педагогическое образование из-за того, что в дальнейшем это обеспечит их гарантированной работой и возможностью работать в другом месте (28%).

Рассмотрим соотношение некоторых мотивов у этих групп испытуемых (см. Рис.2.2).

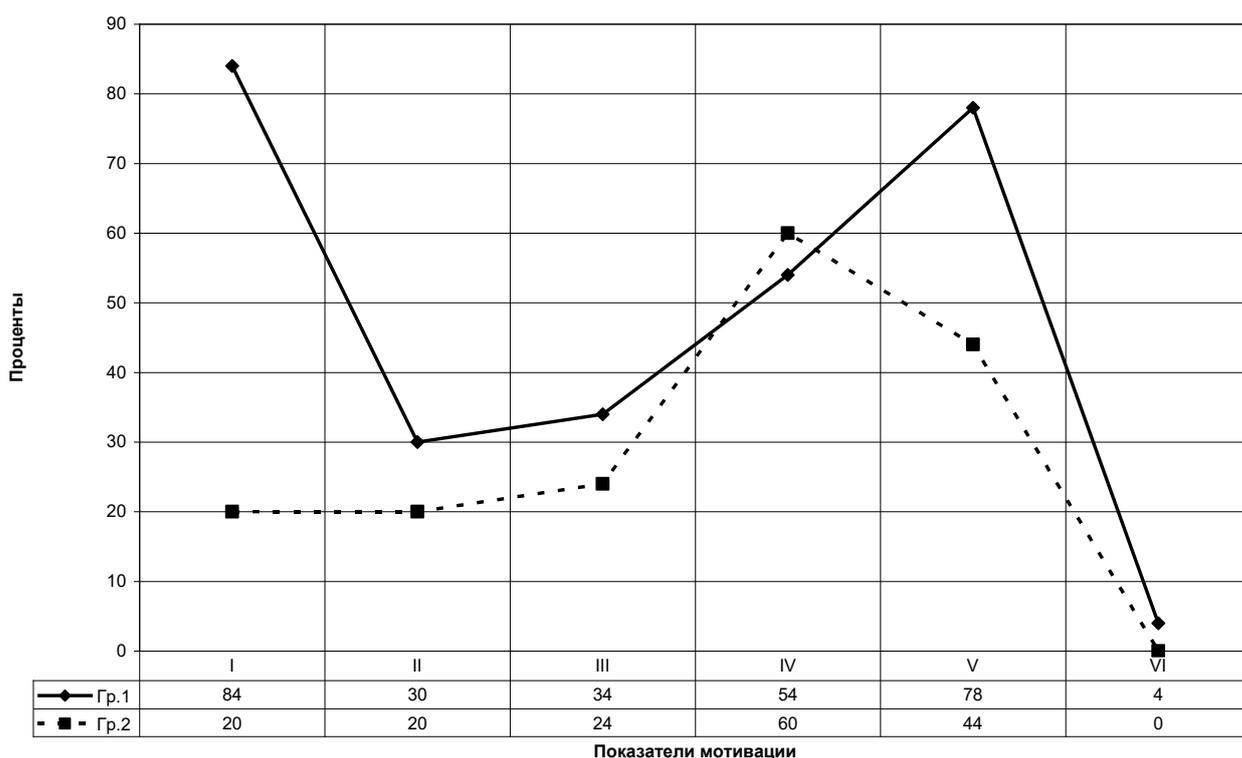


Рис.2.2. Соотношение мотивов приобретения профессии у украинских и турецких студентов.

Как видно из рисунка мотивы студентов достаточно схожи, но интересная, творческая работа больше мотивирует украинских студентов. Впрочем, как и общение с детьми (отметим разительное отличие по этому параметру с работающими воспитателями).

Украинские и турецкие студенты осознают необходимость профессионального развития и роста и планируют после окончания университета посещать курсы повышения квалификации, летние школы, семинары, обучаться по магистерским программам, получать дополнительные специализации.

Проведенное исследование позволило выделить направления повышения профессионального уровня будущих воспитателей. Турецкие студенты ощущают потребность в получении знаний в таких областях, как: психология ребенка (94%), методика дошкольного образования и воспитания (88%), иностранный язык (88%), логопедия (84%), инновационные методы и

формы работы с детьми (82%). Украинских же студентов больше всего интересуют психология ребенка (98%), раннее развитие детей (96%), методика дошкольного воспитания и образования (96%), инновационные формы и методы работы с детьми (88%), практическая подготовка по работе с родителями (88%), логопедия (88%), иностранный язык (86%), компьютеры (74%). Кроме этого, в сфере профессиональных интересов украинских студентов лежат знания по правильному питанию детей, хореографии, физкультуре, математике, тифлопедагогике.

Оценивая качество получаемого профессионального образования в университете, студенты довольны как теоретической (80% турецких и 86% украинских респондентов), так и практической (76% и 72% соответственно) подготовкой.

Украинские (72%) и турецкие (96%) студенты уверены, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в реформировании и модернизации и разделяют мнение, что улучшение национальной системы дошкольного педагогического образования необходимо осуществлять путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами (100% турецких и 86% украинских опрошенных).

Следует отметить положительную тенденцию в развитии университетского дошкольного педагогического образования. 76% украинских и 80% турецких студентов изучают современные системы дошкольного образования и воспитания зарубежных стран. Подавляющему большинству интересно ознакомиться с особенностями системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции. Кроме этого украинские студенты имеют определенные представления о системах дошкольного образования России, США, Турции, Великобритании, Франции, Германии, Польши, Италии, Болгарии, Китая, Индии, Японии, Беларуси, Новой Зеландии, ОАЭ. Практически так же обстоят дела с уровнем

осведомленности турецких студентов о системах дошкольного образования зарубежных стран, за исключением Украины и России. Зато некоторые турецкие студенты знакомы с опытом в сфере дошкольного образования таких стран, как Финляндия, Швейцария, Азербайджан, Япония, Южная Корея, Израиль.

Следующей задачей нашей экспертизы была проверка основных тенденций и возможных путей реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования Турецкой Республики.

Турецкие студенты уверены, что обязательного улучшения требуют следующие аспекты подготовки: практическая подготовка по специальности (60% всех ответов), прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении (40%), обучение иностранному языку (40%), теоретическая подготовка по специальности (32%). Украинские респонденты указывают следующие направления: практическая подготовка по специальности (66% всех ответов), возможность выбора учебных предметов и программ (52%), обучение иностранному языку (34%), прохождение педагогической практики (30%), теоретическая подготовка по специальности (20%).

Далее экспертам пришлось определить оптимальные формы обучения при подготовке специалистов дошкольного образования. Здесь мнения разошлись. Большинство украинских студентов считают, что заочная форма обучения может применяться для обучения по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр» (66%) и «магистр» (78%), а дистанционной форме обучения по тем же уровням доверяют около 60% украинских респондентов. Однако турецкие студенты уверены, что ни заочная, ни дистанционная формы обучения не применимы в системе подготовки специалистов дошкольного образования по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр» и «магистр».

Анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что в целом мнения экспертов относительно тенденций и путей реформирования системы

подготовки специалистов дошкольного образования совпадают, за исключением отношения к заочной и дистанционной форме подготовки бакалавров и магистров. Таким образом можно говорить о том, что проведенное исследование в большей мере подтвердило наши предположения относительно университетского дошкольного педагогического образования, выделенные при помощи теоретического анализа литературы.

2.2. Научно-педагогическая оценка исторического опыта и развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции

Историческое знание имеет самостоятельную ценность и значение. Однако эта ценность и значение возрастают, если знание истории используется для того, чтобы лучше понять и объяснить настоящее, а также, опираясь на знания прошлого и понимание настоящего, предвидеть будущее.

Научно-педагогическая оценка исторического опыта функционирования системы педагогического дошкольного образования Турции в данном разделе проведена в двух плоскостях:

1) выявление негативного опыта в подготовке профессиональных кадров, связанного с теми или иными ошибками, просчетами и деформациями, которые тормозили и мешали развитию исследуемой отрасли образования и, возможно, сохраняют свой отрицательный заряд, являясь своего рода «преградой» для ее совершенствования сегодня;

2) определение позитивного и перспективного — с точки зрения дальнейшего развития и укрепления системы подготовки специалистов дошкольного образования Турции; формулирование научно-практических рекомендаций по их применению.

Считаем, что результаты проведенного анализа позволят доказательно, оперируя конкретными фактами, дать соответствующую оценку историческому опыту подготовки специалистов дошкольного образования, соотнести историко-педагогический опыт (как позитивный, так и негативный) с проблемами дошкольного педагогического образования в сегодняшней Турции, а также осуществить историко-педагогическую ретрансляцию проанализированного опыта на последующий этап развития системы подготовки специалистов дошкольного образования.

Известно, что историко-педагогическая экспертиза событий возможна в двух временных координатах: 1) с позиции того времени, когда происходили рассматриваемые события и - соответственно - с оценкой их значимости для того исторического отрезка времени; 2) с позиции современного и последующих этапов исследуемого процесса. В нашем исследовании присутствуют оба указанных варианта анализа.

Следует констатировать и такой отрицательный факт, что в течение достаточно продолжительного времени в стране отсутствовали единые стандарты образования (в том числе и профессионального). Их достижению препятствовала неполная кадровая, материальная и финансовая обеспеченность учебных заведений системы.

Одним из основных отрицательных моментов в содержании подготовки специалистов дошкольного образования является слабая практическая подготовка. Как подтверждают исследования [ин2, ин5, ин10], в турецкой системе университетского дошкольного педагогического образования преобладает теоретическая подготовка, что отрицательно сказывается на развитии профессиональных компетенций. Аналогичные результаты были получены нами во время проведения экспертизы.

При разработке учебных программ и планов, необходимо учитывать, что профессионально-практическая подготовка является неотъемлемой и важной составляющей педагогического образования. Обучаясь в высшем

педагогическом учебном заведении, студент должен овладеть не только знаниями в области будущего предмета преподавания, но и рядом особых профессиональных умений, связанных с общением с учениками, коллегами, родителями, ему необходимо стать организатором детского сообщества, научиться быть его лидером. Любая практическая подготовка, с точки зрения модели временной организации может быть непрерывной или интенсивной - дискретной.

Непрерывная практическая подготовка педагогов предусматривает постепенное овладение студентами умениями и навыками основных функциональных направлений педагогической деятельности, начиная с тех, которые не требуют фундаментальной подготовки по предмету преподавания и могут быть реализованы на младших курсах. После чего, на основе закрепленных умений и навыков развивается комплекс дидактических умений, необходимых для реализации педагогических функций.

Интенсивная-дискретная практическая подготовка педагогов предусматривает единовременное «погружение» студентов-старшекурсников в практическую работу воспитателя с выполнением всех функциональных обязанностей при высоком уровне самостоятельности и при почти завершенной теоретической подготовке. Такая модель организации предполагает единовременное параллельное развитие всех умений и навыков.

Практическая подготовка студентов-педагогов предполагает учебную и педагогическую практику. Учебная практика – это практика по научному профилю специальности, направленная на отработку знаний и умений, связанных непосредственно с предметом преподавания. Педагогическая практика направлена на отработку профессионально-педагогических умений, освоение приемов и методов преподавания дисциплин предметной подготовки, овладение навыками и умениями самостоятельного ведения

учебно-воспитательной работы. Педагогическая практика проходит на базе образовательных учреждений.

Негативными моментами применительно к профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов дошкольного образования, на протяжении всего исследованного периода являлся постоянный дефицит квалифицированных кадров.

Одним из факторов, сдерживающим пополнение университетов академическим персоналом, являются строгие требования при приеме кандидата на работу. В университете может преподавать только лицо, окончившее магистратуру по специальности и предпочтение отдается соискателям со степенью PhD. Если на сегодняшний день число университетов, осуществляющих подготовку специалистов дошкольного образования, достаточно велико и лицензированный объем приема студентов для обучения по образовательно-квалификационному уровню «бакалавр» с каждым годом увеличивается, то совсем не так обстоят дела с магистерскими и докторскими программами дошкольного образования. Магистров дошкольного образования готовят всего около 20 турецких университетов, а лицензированный объем приема не меняется из года в год и в среднем составляет 12 человек (см. Приложение А6). Докторских программ по дошкольному образованию крайне мало, поэтому государство направляет аспирантов на учебу за границу. По возвращении в Турцию стипендиаты обязаны проработать определенный период в отечественных университетах и развивать новые академические программы, обеспечивая более эффективную педагогическую деятельность и пропагандируя новые идеи. С 1993 по 2004 гг. Аспирантам было предоставлено 3 694 стипендии: 50% – для обучения в США, 38% – в Англии и 12% – в других странах. Однако в эти годы на родину вернулись лишь две трети стипендиатов, остальные предпочли остаться за границей [118].

Другим фактором дефицита квалифицированных является соотношение «преподаватель – студент», которое является одним из самых высоких даже среди развивающихся стран. В Турции на одного преподавателя приходится 25 студентов. В среднем по странам этот показатель меняется обратно пропорционально уровню дохода, достигая минимума в странах с высоким уровнем дохода и максимума – в беднейших странах. Для сравнения: в Финляндии и Франции на одного преподавателя в среднем приходится 16 студентов, в Австрии и Швейцарии – менее 10 студентов, в других европейских странах – менее 20 [117].

Вместе с тем, в системе подготовки специалистов дошкольного образования в частности и турецкой системы образования в целом очевидны *и существенные достижения и успехи.*

Во-первых, это интернационализация образования. Отдельные страны в силу своих исторических, экономических и культурных особенностей по-разному понимают интернационализацию. В азиатских университетах в это понятие чаще всего вкладывают смысл модернизации, реформы и переустройства, западные же толкования большей частью подразумевают направленность в будущее, многоплановые и междисциплинарные подходы. Для восточных государств интернационализация вытекает из стратегической потребности в радикальных переменах и реформах, направленных на то, чтобы «догнать» Запад; соответственно, они стремятся к расширению международного контингента студентов, активизации международной деятельности и более частому использованию английского языка. Последнее характерно для Турции вследствие исторически сложившейся установки на европеизацию страны. С течением времени интернационализация образования как активное и эффективное межстрановое (международное) сотрудничество с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования стала частью стратегии развития государства [26, с.88-89].

В Турции интернационализация проявляется в сотрудничестве с иностранными специалистами в вопросах обеспечения качества, признания квалификаций, развития совместных программ, подготовке кадров к инновационной деятельности, расширение научных связей и изучения иностранного языка как важнейшей составляющей образовательных программ профессиональной подготовки.

Во-вторых, положительным моментом является информатизация образования в целом и университетского дошкольного педагогического в частности. С целью подготовки специалистов дошкольного образования к использованию информационно-коммуникационных технологий как средства самообразования и самосовершенствования, профессионального общения и педагогического инструмента в процессе обучения и воспитания детей в программы подготовки введены учебные курсы, обеспечивающие методологическую и методическую подготовку по формированию основ информационной культуры. Турецкая система образования полностью информатизирована: современные информационно-коммуникационные технологии успешно используются в организации, содержании, оценивании учебного процесса. Как показало проведенное исследование, большинство турецких респондентов при выборе направлений повышения профессионального уровня указали, что нет необходимости улучшать знания и навыки по информатике, что свидетельствует о высоком уровне их сформированности.

В третьих, к достижениям и успехам относится академическая мобильность. В турецкой системе высшего образования академическая мобильность осуществляется в контексте свободного перемещения студентов, исследователей и преподавателей в рамках соглашений о сотрудничестве, учебы за границей и циркуляции мозговых ресурсов [32, с.89].

С подписанием Болонской декларации в Турции постоянно наблюдается рост академической и научной мобильности и ее совершенствование. Турецкие университеты с готовностью приняли, внедрили и позитивно используют европейские схемы и инструменты мобильности, такие, как ECTS, Лиссабонская конвенция, приложение к диплому, сети NARIC и ENIC [154].

Особую значимость представляет участие Турции в программе Евросоюза – SOCRATES, направленной на поддержание европейского сотрудничества в восьми областях образования. Она даёт возможность участвовать в международном сотрудничестве педагогическим работникам всех учебных заведений. Программа предназначена для всех направлений и уровней образования от детского сада до высшего учебного заведения, а также для неформальных видов образования взрослых. ERASMUS – программа, которая является частью программы SOCRATES в сфере высшего образования, продолжает и расширяет схему действий Европейского сообщества в области мобильности студентов. SOCRATES/ERASMUS также предполагает поддержку внедрения европейской системы признания зачетных единиц (ECTS). Турецкие университеты начали принимать участие программе с 2000 г., а с 2004 г. полностью участвуют в ней. Высшие образовательные учреждения поддерживают сотрудничество по созданию совместных и двойных дипломов [87, с.138].

Турция также реализует двусторонние программы обмена студентов и преподавателей совместно с европейскими странами и США, странами СНГ, продвигает международные совместные программы.

Дипломы об окончании вуза в Турции принимаются всеми университетами Европы и США, что позволяет молодым специалистам начать карьеру с опыта работы за рубежом [36].

В четвертых, положительным моментом также является создание условий для получения высшего образования всех слоев населения.

В Турции существует 2 основных вида стипендий:

- стипендия премьер-министра (Başbakanlık Bursu) (для ее получения студент пишет соответствующее заявление). Размер такой стипендии составляет от 150 долларов, либо 250 турецких лир в месяц. Данный вид выплат предусмотрен за успехи в учебе, и носит безвозмездный характер;

- частная стипендия (Özel Bursu) (для ее получения студент также пишет соответствующее заявление). Данная стипендия предоставляется частными фирмами; в основном, они также безвозмездные (однако иногда некоторые фирмы после окончания студентом обучения требуют «отработать»).

В стране также существует система кредитования обучения. Государство предоставляет студентам 2 основных вида кредитов: кредит на обучение (Öğrenim Kredisi) и кредит на потребительские нужды, связанные с обучением (на проживание, питание, приобретение учебников, канцелярских товаров, т.д.). Эти кредиты возвращаются государству выпускником через 2 года после окончания им учебного заведения [99].

В-пятых, к положительному опыту в системе подготовки специалистов дошкольного образования в Турции мы относим также применение дистанционной формы обучения.

Проблемами дистанционного высшего образования занимаются многие турецкие ученые (М.Гюльтекин, У.Демирай, А.Исман, У.Устюноглу, С.Ушун и др.), однако большое количество аспектов еще остается нерассмотренным. В частности, остается открытым вопрос, почему после многолетней практики в 2012 году на государственном уровне была отменена дистанционная подготовка педагогических кадров, хотя в Турции существует дефицит учителей.

Историю дистанционного образования в Турции можно условно разделить на 3 этапа. Первый этап (1927-1960) представляет собой концептуальные обсуждения и предложения по поводу дистанционного

обучения. На втором этапе (1960-1974) дистанционное обучение начало применяться в средней школе, а на третьем этапе (1974-2014) – было введено в систему высшего образования. Остановимся более подробно на последнем этапе [128].

В 1981 году Комиссия по высшему образованию решила ввести дистанционное образование в вузы Турции. Эта миссия была возложена на Анатолийский университет (Anadolu University). С этого момента и по сегодняшний день единственным турецким вузом, который осуществляет дистанционную подготовку студентов, является Анатолийский университет – один из лучших и крупнейших учебных заведений Турции.

Начиная с 1981 года открывается много Открытых факультетов, имеющих целью помочь получить образование жителям отдаленных районов. Слушатели получали из университета необходимый пакет учебных материалов, дополнительно для них проводились учебные радио- и телепрограммы, организовывались летние курсы, возможны были занятия вечером и в выходные дни. Таким обучением было охвачено большое количество слушателей. Система открытых факультетов и успешно функционирует в Турции и сегодня, используя современные информационные технологии.

В 1985-86 учебном году были запущены первые программы дистанционной подготовки педагогических кадров.

В 1987 году У.Устюноглу разработал первую модель дистанционной подготовки специалистов дошкольного образования [136].

Дистанционная программа подготовки специалистов дошкольного образования была впервые введена в Анатолийском университете в 2000-2001 учебном году (см. Табл. 2.1) [142]. Однако следует подчеркнуть, что данная система дистанционной подготовки учителей в Турции является комбинированной, включающей дистанционное и очное обучение.

Таблица 2.1

Дистанционная программа подготовки бакалавра дошкольного образования в Анатолийском университете

Шифр	Название курса	Часы	Кредиты ECTS
1-ый год			
1337	Введение в образование	3+0	8
1338	Информатика	3+0	10
1343	Принципы и методы дошкольного образования	3+0	10
1344	Анатомия и физиология человека	3+0	8
1345	Психология детского развития	3+0	8
1346	Здоровье и питание матери и ребенка	6+0	10
1216	Немецкий, французский, английский	4+0	6
2-ой год			
2252	Принципы Ататюрка и история турецкой революции	4+0	6
2352	Письменные и разговорные навыки турецкого языка	4+0	6
2353	Планирование и оценивание в педагогическом процессе	4+0	8
2354	Развитие и обучение	3+0	8
2355	Обучение музыке	6+0	9
2356	Развитие речи и мышления ребенка	3+0	8
2357	Двигательное и игровое развитие ребенка	6+0	9
2358	Обучение говорению и письму	6+0	6
3-ий год			
3365	Классный менеджмент	3+0	8
3366	Консультирование	3+0	10
3368	Рисование	6+0	6
3369	Детская литература	6+0	5
3370	Обучение работе с компьютером в дошкольном образовании	3+0	4
3371	Работа с родителями	3+0	6
3372	Обучение наукам и математике	6+0	6
3374	Практика по дошкольному образованию	9+0	6
3377	Техники индивидуального понимания	6+0	5
3391	Специальное образование	3+0	4

Продолжение Таблицы 2.1

4-ый год		
Разработка индивидуализированных учебных программ	6+0	6
Специальные методики преподавания	6+0	6
Детская креативность и драма	6+0	6
Детская психология и проблемы адаптации	3+0	6
Физическое развитие в дошкольном образовании	6+0	6
Ассистентская практика	5+0	10
Подготовка детей с проблемами слуха, речи, зрения	3+0	6
Подготовка детей с проблемами поведения и обучения	3+0	6
Образовательные технологии и материальная база	3+0	8

Как видно из таблицы, в дополнение к теоретическим курсам существует также два практических: практика по дошкольному образованию на 3 курсе и ассистентская практика на 4 курсе. Практика по дошкольному образованию – это курс, основанный на наблюдениях, интервью и оценивании, позволяющий практикантам познакомиться с местом практики, программой обучения и учителями. Данный курс предполагает практику в течение одного полного рабочего дня в неделю (8 часов) на протяжении 24 недель, то есть 192 часа. Ассистентская практика – курс, направленный на то, чтобы дать возможность студентам проверить и улучшить приобретенные теоретические знания и умения на практике, а также получить профессиональные навыки. Данная дисциплина рассчитана на один полный или два неполных рабочих дня в неделю на протяжении 14 недель, то есть 112 часов.

Что касается обеспечения учебного процесса, то данная дистанционная программа состоит из печатных материалов, телепередач и академического сопровождения. Все печатные материалы (учебники, пособия, мануалы и др.) готовятся ведущими специалистами в данной области и соответствуют принципам дистанционного обучения и самообразования. В дополнение к печатным материалам подготовлено также 123 телепередачи (от 2 до 6 двадцатиминутных программ на каждый курс). Телепередачи вещаются по

национальному каналу два раза в день (утром и вечером) в установленные дни недели. Академическое сопровождение осуществляется через Интернет с целью помочь студентам в их проблемах и вопросах. Для этого было разработано специальное программное обеспечение.

Оценивание академической успеваемости студентов осуществляется при помощи центральных экзаменов в соответствии с правилами дистанционного образования Анатолийского университета. Согласно этих правил, студенты сдают экзамены три раза в год в даты, предусмотренные расписанием. Все экзамены проводятся в виде тестов по принципу множественного выбора и оцениваются компьютером по 100-бальной системе. Академическая оценка по предмету состоит из следующих компонентов: 30% результатов межсессионного контроля и 70% финальной оценки.

Описанная выше система дистанционной подготовки специалистов дошкольного образования в Турции пользовалась большим успехом, поскольку решала проблему нехватки педагогических кадров для постоянно возрастающего числа детских дошкольных учреждений. Однако 9 февраля 2012 года Совет по высшему образованию Турции соответствующим законом отменил дистанционную форму подготовки учителей, предварительно увеличив лицензированный объем приема на педагогические специальности и открыв новые педагогические факультеты и институты. Причины отмены дистанционного обучения в системе подготовки учителей не были освещены в трудах турецких ученых и до сих пор этот вопрос остается открытым.

Описанные выше исследования позволяют сделать следующую научно-педагогическую оценку: при правильной организации, научном подходе и наличии необходимого оборудования система дистанционной подготовки специалистов дошкольного образования может быть эффективной. Однако, исходя из опыта Турции, при подготовке именно педагогических кадров необходима комбинированная система дистанционно-очного обучения,

поскольку ни один дистанционный курс не может заменить прохождение практики студентом. Проанализированная система дистанционной подготовки бакалавров дошкольного образования Анатолийского университета может быть использована для разработки подобных курсов в украинской высшей школе.

В Стамбульском университете был открыт специальный факультет, занимающийся вопросами дистанционного образования. В 2014-2015 учебном году была разработана и внедрена новая двухгодичная программа дистанционного обучения «Раннее развитие детей».

Большим плюсом в турецкой системе высшего образования является тщательно разработанная национальная система оценки его качества. Наиболее полно данная процедура представлена в Таблице 2.2.

Таблица 2.2

Национальная система обеспечения и оценки качества образования в Турции

Компоненты системы	Механизмы функционирования системы
1.Ежегодная внутренняя оценка	- академическая оценка и улучшение качества - стратегическое планирование - институциональная оценка (самооценка) - периодический обзор результатов и улучшение качества (совершенствование образовательных программ, определение мер поощрений и др.)
2.Внешняя экспертиза каждые пять лет	- отчет о внутренней оценке - обзор результатов внешней оценки (выдача Сертификата качества на 5 лет). - публикация результатов и последующие мероприятия по обеспечению качества

Продолжение Таблицы 2.2

<p>3.Участие студентов в процедуре оценки</p>	<ul style="list-style-type: none"> - участие представителя Национального союза студентов в деятельности центрального координирующего агентства (YÖDEK) - участие представителя студенческого совета во внутренней оценке и улучшении качества образования (в составе Совета академической оценки и улучшения качества), подготовке отчетов самооценки - частичное участие студентов в управлении национальными агентствами, во внешней оценке качества и принятии решений - участие в качестве наблюдателя и консультанта во внешней оценке качества
<p>4.Публикация результатов</p>	<ul style="list-style-type: none"> - публикация результатов внутренней оценки качества образования - публикация результатов внешней оценки качества образования
<p>5.Международное сотрудничество</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вовлечение иностранных специалистов в процесс внешней оценки национальных агентств - привлечение зарубежных экспертов или наблюдателей для внешней оценки учебных заведений или образовательных программ - членство в международных организациях - участие в международных программах институциональной оценки (EUA, ABET) - использование международных стандартов и критериев оценки и аккредитации

Из таблицы видно, что система обеспечения и качества образования состоит из взаимосвязанных, тщательно продуманных элементов. Отвечает за этот процесс Комиссия академической оценки и улучшения качества в учреждениях высшего образования (YÖDEK), которая несет ответственность за организацию деятельности, связанной с академической оценкой и улучшением качества образования в университетах.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что к наиболее существенным *недостаткам* системы высшего педагогического образования в исследованный период следует отнести:

- слабую практическую подготовку, преобладание теоретического обучения;
- дефицит квалифицированных педагогических кадров;
- малое количество магистерских и докторских программ по специальности «Дошкольное образование».

Положительными сторонами системы университетского дошкольного педагогического образования Турции, заслуживающими внимания сегодня и в перспективе, являются:

- интернационализация образования;
- информатизация образования;
- сочетание государственной и частной форм в системе дошкольного педагогического образования;
- академическая мобильность;
- создание условий для получения высшего образования всех слоев населения при помощи предоставления стипендий и кредитов;
- положительный опыт в организации дистанционной подготовки специалистов дошкольного образования;
- мониторинг качества образования.

Проведенный анализ позволил выделить положительные и отрицательные стороны турецкой системы высшего дошкольного педагогического образования.

2.3. Организация учебного процесса подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции: содержание, структура, функции

Анализ современной турецкой концепции педагогического процесса в вузе позволяет выделить присущие этому явлению основные характеристики и на этой основе выявить принципиальные позиции, которые определяют подход ученых и практиков к профессионально-педагогической подготовке специалистов в университете. Прежде всего, педагогический процесс представляет собой системную модель преподавания и учения, которая отражает существенные и постоянные признаки обучения и служит для теоретического осмысления содержания, структуры и функций университетского педагогического образования. Главным принципом построения и реализации этой модели является целостность. Только целостный педагогический процесс, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие всех входящих в него компонентов, представляет возможность для организованной и упорядоченной интегральной подготовки специалиста. Эффективность этой подготовки зависит от уровня осознания преподавателями и студентами педагогического процесса как целостности, как интегративного результата управления своей деятельностью. Именно учебно-образовательная деятельность субъектов педагогического процесса (их действия, приемы, способы, методы), направленная на реализацию цели, задач, планирование и организацию решения проблемных профессионально-педагогических задач, контроль, коррекцию и оценку результатов труда, является основой для формирования личностно значимых мотивов, отношения к каждому из этих элементов и их осознанию как целостности. В

этой связи научно обоснованная система организации и управления учебной деятельностью студентов и представляет условия эффективной профессионально-педагогической подготовки специалистов в университете.

Таким образом, педагогический процесс в турецком университете представляет собой целостную научно-образовательную систему, которая характеризуется взаимосвязью, единством функционирования, внутренней упорядоченностью компонентов и специфическими отношениями между ними. Эта система имеет свое специфическое содержание, структуру и функции. Рассмотрим их подробнее.

Концептуальным ориентиром в формировании содержания дошкольного педагогического образования в Турции является интеграция личностно-ориентированного и компетентностного подходов. На основании анализа законодательных документов и доступной литературы можно говорить о том, что основная задача подготовки специалистов дошкольного образования состоит в овладении студентами компетенциями, необходимыми для работы в дошкольных заведениях, стимулировании к научно-исследовательской деятельности и способствованию развитию личности каждого студента.

В связи с этим к целям подготовки специалистов дошкольного образования в Турции можно отнести следующие: индивидуальное развитие, научный подход, тенденция к развитию и инновациям, развитие личностных качеств и критического мышления, профессиональное обучение навыкам, непрерывное образование, формирование научных и технологических навыков, ответственности за состояние окружающей среды и общества [7].

Подготовка специалистов дошкольного образования в Турции осуществляется по синхронной модели, то есть предметная и профессиональная подготовка совмещены в общем курсе высшего образования. В учебных программах, структурированных по данной модели,

существенное место занимают курсы дидактики и методики, а также педагогическая практика [Ин14].

Сущность технологии дошкольного педагогического образования в высших учебных заведениях Турции представляет собой научно обоснованную и рационально отобранную научную информацию и организационные формы, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Элементный состав данной технологии включает систему педагогических и учебных методов, приемов и способов целеполагания, планирования, организации, осуществления, контроля, коррегирования и оценки учебно-познавательной деятельности, которая позволяет формировать у студентов культуру учебно-познавательного труда.

Цели, задачи, содержание и структура высшего педагогического образования позволяют выделить систему профессиональных функций. В теории и практике высшего педагогического образования Турецкой Республики выделяется несколько подходов к определению функций подготовки педагогических кадров. Общеизвестным является подход, позволяющий выделить основные функции педагогического труда с учетом профессиональных компетенций будущего специалиста. С точки зрения такого подхода система функций включает информационную, мобилизационную, развивающую, ориентационную, конструктивную, коммуникативную, организаторскую, исследовательскую. В качестве второго подхода к исследованию функций высшего педагогического образования можно рассматривать трактовку основной педагогической функции, развивающей идеи Ататюрка и революции, являющейся ведущей в деятельности педагога. Она, в свою очередь, объединяет ряд важнейших функций: гностическую (познавательную), исследовательскую, информационную, побудительную, конструктивно-организаторскую, диагностическую, координирующую, коммуникативную,

преобразовательную, контролирующую и оценочную), которые реализуются непосредственно в организации педагогического процесса. Третий подход к выделению функций высшего педагогического образования определился в связи с разработкой концепции непрерывного образования. Системное исследование непрерывного профессионального образования в Турции позволило выделить акмеологическую, диагностическую, компенсаторную, инновационную, прогностическую, специализированную, консалтинговую и консультативную социально-педагогические функции [78, с. 13].

В соответствие с рассмотренными целями и задачами сформировано содержание подготовки специалистов дошкольного образования, основными дисциплинами которого являются дисциплины шести блоков: общекультурный (фундаментальный), культурологический, психолого-педагогический, предметный, научно-педагогический, практический педагогический. Общекультурный (фундаментальный) блок (25% учебного времени) направлен на усвоение общих гуманитарных и социально-экономических наук, овладение студентами законами развития общества, природы, человека (история революции Турции, принципы Ататюрка, история реформ). Культурологический блок (10% учебного времени) включает освоение общечеловеческого опыта в областях культуры, искусства, литературы, способствующих формированию мировоззренческих позиций, закреплению гуманистических ценностных ориентаций. Психолого-педагогический блок (18% учебного времени) направлен на развитие педагогического самосознания учителя, его творческой индивидуальности, проявляющееся в способах анализа, проектирования, реализации и рефлексии педагогической деятельности. Предметный блок (32% учебного времени) направлен на освоение логики развертывания содержания конкретного научного знания как составной части общечеловеческой культуры, как средства развития личности каждого из учеников и общения с ними. Научно-педагогический блок (5% учебного времени) включает такие

дисциплины, как «Основы научного исследования», «Исследование по педагогическим наукам». Научно-педагогическая подготовка студентов турецких университетов направлена на освоение методологии и методики научно-педагогического исследования; формирование умений планировать и организовывать научный поиск в области педагогики; составлять программу опытно-экспериментальной работы; реализовывать ее в педагогическую действительность; анализировать и обобщать педагогический опыт. Практический педагогический блок (10% учебного времени) направлен на овладение навыками преподавания во время педагогической практики; изучение существующего педагогического опыта; решения профессиональных проблемных задач [78, с.12].

Для начала рассмотрим программу короткого цикла подготовки специалистов дошкольного образования, которая предполагает получение промежуточного диплома (онлисанс), не дает права работать воспитателем в детском саду, но рассматривается как начальная ступень подготовки бакалавра. Короткий цикл подготовки предполагает 2 года обучения по специальности «Развитие ребенка». Для получения степени бакалавра после окончания короткого цикла, необходимо сдать вступительный экзамен и проучиться еще два года в университете. Программа обучения короткого цикла подготовки специальности «Развитие ребенка» предполагает изучение предметов в течение 4 семестров. Базовая (обязательная) часть учебного плана включает 120 кредитов ECTS (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Учебный план короткого цикла подготовки студентов по специальности «Развитие ребенка»

Название предмета	Теория	Практика	Кредиты ECTS
1 семестр			
Принципы Ататюрка и история турецких реформ	2	0	2

Продолжение Таблицы 2.3

Основы информационных технологий	2	0	2
Турецкий язык I	2	0	2
Английский язык	3	0	4
Развитие ребенка I	3	0	4
Дошкольное образование	3	0	4
Детское здоровье и болезни	2	0	2
Специальное образование I	3	0	4
Курс по выбору			
Курс по выбору			
Всего	20	0	30
2 семестр			
Принципы Ататюрка и история турецких реформ II	2	0	2
Летняя стажировка	0	0	5
Турецкий язык II	2	0	2
Английский язык II	3	0	4
Развитие ребенка II	3	0	3
Специальное образование I	3	0	3
Обучение математике	1	2	3
Двигательное развитие в обучении	2	2	5
Программа дошкольного образования	2	2	3
Курс по выбору			
Всего	18	6	30
3 семестр			
Ребенок и драма	1	2	5
Детская психология и умственное развитие	3	0	5
Детская литература	2	0	3
Ведение документации в дошкольных учреждениях	0	6	6
Курс по выбору			
Курс по выбору			
Курс по выбору			
Всего	6	8	30

Продолжение Таблицы 2.3

4 семестр			
Семинар, научная конференция	0	2	2
Питание ребенка	2	0	2
Ведение документации в дошкольных учреждениях II	0	6	6
Практикум по специальному образованию	0	4	5
Естественно-научное образование	2	0	2
Родительское образование	3	0	3
Курс по выбору			
Курс по выбору			
Курс по выбору			
Всего	7	12	30

Проанализировав Таблицу 2.3. можно сделать вывод, что в целом учебный план соответствует содержанию подготовки специалистов дошкольного образования, поскольку в нем нашли свое отражение предметы всех трех циклов: общекультурного, культурологического и предметного. Однако как видно из таблицы, немаловажное место в плане занимают предметы по выбору студентов. Список дисциплин для самостоятельного выбора студента достаточно обширен: дети и игра (2 ECTS); психология (3 ECTS); ребенок и музыка (2 ECTS); ребенок и рисование (3 ECTS); поведенческий менеджмент (3 ECTS); телесное развитие (3 ECTS); общение с детьми (3 ECTS); народные танцы (5 ECTS); права ребенка и их защита (3 ECTS); первая помощь (5 ECTS); арт (3 ECTS); информационно-коммуникационные технологии (4 ECTS) и другие.

В Таблице 2.4 в общих чертах представлены этапы подготовки бакалавра дошкольного образования в Турции [7, с.667]. Из таблицы видно, что 4-х годовичная программа подготовки специалистов дошкольного образования предполагает 240 кредитов ECTS, причем 134 кредита (55%) – это обязательные предметы, а 106 кредитов (45%) – предметы по выбору [6].

Таблица 2.4

Современные этапы подготовки бакалавра дошкольного образования в Турции (в кредитах ECTS)

Общекультурные занятия			Обучение профессии			Занятия по отдельным областям знаний			Всего		
Число	ECTS	%	Число	ECTS	%	Число	ECTS	%	Число	ECTS	%
11	40	16	18	77	32	26	123	52	55	240	100

В подготовке специалистов дошкольного образования выделяют 3 этапа:

- 1 этап – общекультурная подготовка;
- 2 этап – специальная подготовка к профессии;
- 3 этап – практика.

Необходимо подчеркнуть, что в Турции количество кредитов при подготовке специалистов дошкольного образования выше, чем в странах Европы. Однако при большем количестве часов и предметов мало внимания уделяется практике, преобладает теоретическая подготовка [136].

В целом, целесообразно проанализировать учебный план подготовки специалиста дошкольного образования в динамике (см. Табл. 2.5). Все дисциплины плана делятся на три цикла: методические, профессионально-педагогические и общетеоретические. Профессионально-педагогические дисциплины пронизывают весь четырехгодичный курс подготовки.

Если сравнить учебные планы 1998 и 2006 годов, то можно проследить определенные изменения. Как видно из таблицы, общее количество кредитов

увеличилось со 146 до 152. Увеличение количества кредитов, в основном, наблюдается на старших курсах.

В план 2006 года введено новые дисциплины профессиональной направленности: педагогическая психология, практика по социально-культурным мероприятиям, измерение и оценивание, межличностные отношения, привлечение родителей к обучению, готовность к школе, турецкая система образования и школьный менеджмент и др. Кроме этого, увеличилось число общетеоретических курсов, в частности, добавлены такие дисциплины, как философия и социология образования, история образования в Турции, статистика. К преимуществам нового плана можно также отнести увеличение количества кредитов, отведенных на практику, а также написание исследовательских проектов, которые отсутствовали в старом плане.

Таблица 2.5

Учебные планы подготовки бакалавра дошкольного образования (1998 и 2006 г.)

Название дисциплины (1998 год)	Название дисциплины (2006 год)
1 семестр	
Принципы раннего развития детей (3); Турецкий язык I: письменная коммуникация (2); Принципы Ататюрка I (0); Информатика (3); Иностранный язык I (3); Введение в педагогическую профессию (3); Анатомия и физиология человека (3); Развитие и психология ребенка (3).	Введение в раннее развитие детей (3); Турецкий язык I: письменная коммуникация (2); Принципы Ататюрка I (2); Информатика (3); Иностранный язык I (3); Введение в педагогику (3); Анатомия и физиология человека (3); Психология (2)
Всего 20 кредитов	Всего 21 кредит
2 семестр	
Здоровье матери и ребенка (3); Развитие моторики и обучение (3); Турецкий язык II: устная коммуникация (2); Принципы Ататюрка II (0); Иностранный язык II (3); Игры в раннем развитии детей (3);	Здоровье матери и ребенка и первая помощь (3); Философия образования (2); Турецкий язык II: устная коммуникация (2); Принципы Ататюрка (2); Иностранный язык II (3); Информатика II (3);

Питание матери и ребенка (3); Практикум I (3).	Педагогическая психология (3).
Всего 20 кредитов	Всего 20 кредитів
3 семестр	
Музыкальное образование I (3); Речевое и умственное развитие (3); Методика преподавания математики (3); Обучение компьютерной грамотности (2); Развитие и обучение (3); Говорение и письмо I (3).	Питание матери и ребенка (2); Развитие ребенка I (3); Творчество (3); Курс по выбору I (3); Игра (2); Наставнические принципы и методы (3); Социология образования (2).
Всего 17 кредитов	Всего 18 кредитов
4 семестр	
Музыкальное образование II (3); Умственное здоровье (3); Педагогика (3); Физическое воспитание и игры I (3); Планирование и оценивание в преподавании (4); Говорение и письмо II (3)	Развитие ребенка II (3); Детская литература (3); Методика преподавания математики (3); Умственное здоровье ребенка (3); Драма (3); История образования в Турции (2); Наставнические технологии и материалы (3)
Всего 19 кредитов	Всего 20 кредитов
5 семестр	
Физическое воспитание и игры II (3); Изобразительное искусство I (3); Детская литература I (3); Физическое развитие в раннем развитии детей I (3); Дети с особыми потребностями (2); Родительское обучение (3); Физическое развитие: методика обучения (3)	Физическое воспитание и игры (3); Музыка I (2); Изобразительное искусство (3); Педагогика (3); Практика в дошкольном учреждении (3); Руководство группой (2); Методика преподавания I (3); Статистика (2).
Всего 20 кредитов	Всего 21 кредит
6 семестр	
Методика преподавания I (3);	Методика преподавания II (3); Музыка

Изобразительное искусство II (3); Физическое развитие в раннем развитии детей II (3); Драма в раннем развитии детей (3); Детская литература (3); Практикум II (3); Руководство группой (3).	II (3); Физическое развитие (3); Методы научного исследования (2); Специальное обучение (2); Практика по социально-культурным мероприятиям (2); Измерение и оценивание (3); Межличностные отношения (3).
Всего 21 кредит	Всего 21 кредит
7 семестр	
Практикум III (3); Курс по выбору (3); Творчество и творческая деятельность (3); Курс по выбору II (3); Методика преподавания II (3).	Привлечение родителей к обучению (2); Курс по выбору II (2); Исследовательский проект (2); Практика по специальности I (5); Курс по выбору I (3); Наставничество (3).
Всего 15 кредитов	Всего 17 кредитів
8 семестр	
Наставничество (3); Ассистентская практика (5); Курс по выбору III (3); Курс по выбору IV (3).	Готовность к школе (2); Исследовательский проект (2); Курс по выбору III (2), Курс по выбору IV (2); Турецкая система образования и школьный менеджмент (3); Практика по специальности (5).
Всего 14 кредитов	Всего 16 кредитов
ИТОГО 146 кредитов	ИТОГО 152 кредита

* В скобках указано количество кредитов ECTS по каждой дисциплине

Важнейшее место в системе профессиональной подготовки учителей принадлежит педагогическим дисциплинам. Объектом познания в процессе общепедагогической подготовки являются педагогическая теория. Предметы педагогического цикла («Введение в специальность», «Педагогика», «История педагогики», спецсеминары и спецкурсы по педагогике и истории педагогики) и педагогическая практика (общественно-педагогическая, летняя, учебно-воспитательная) являются общими в системе подготовки учителей средней общеобразовательной школы различного профиля в

отличие от специальных педагогических дисциплин, изучаемых будущими воспитателями, дефектологии, работниками дошкольных учреждений.

Педагогические дисциплины в педвузе выполняют различные функции: *обучающую* (вооружение студентов глубокими теоретическими знаниями о закономерностях обучения и воспитания детей, сущности, принципах, содержании, формах и методах обучения и воспитания учащихся; формирование педагогических умений по организации и проведению учебно-воспитательной работы, навыков самостоятельной работы с педагогической литературой), *развивающую* (развитие педагогического мышления и творческих способностей студентов, формирование их исследовательских умений и навыков), *воспитывающую* (воспитание идейной и педагогической убежденности, активной профессиональной позиции, интереса к педагогической профессии, любви к детям и других профессионально-педагогических качеств).

Одной из современных тенденций является повышение роли развивающей функции педагогической подготовки относительно обучающей и воспитывающей.

Рассмотрим место каждого курса в системе педагогической подготовки учителя, попутно отметив, что общая структура педагогической подготовки монгольского учителя была в целом заимствована из советской школы и до последних лет практически полностью повторяла её.

Курс «Педагогика» является ведущим в системе общепедагогической подготовки учителя. Он имеет целью вооружение будущих учителей знанием теоретических основ современной педагогической науки, педагогическими умениями и навыками, необходимыми для эффективной организации обучения и воспитания учащихся в условиях развитого общества. Курс традиционно состоит из четырех разделов, располагающих своими возможностями в решении стоящих проблем.

В первом разделе - «Общие основы педагогики» - рассматриваются общетеоретические вопросы: сущность педагогики как науки, ее социальное

назначение в обществе развитого социализма, сущность и взаимосвязь развития, воспитания и социального формирования личности, цель и задачи воспитания подрастающего поколения, всестороннее гармоническое развитие личности и комплексный подход к воспитанию. Особое значение до конца 1980-х гг. уделялось раскрытию идеологической борьбы и критике буржуазных теорий по вопросам развития и воспитания детей, глубокому анализу преимуществ социалистической педагогики и школы.

Во втором разделе курса - «Дидактика» - раскрываются научные основы обучения в школе: сущность, содержание, принципы, формы организации, методы обучения, взаимосвязь общего, политехнического и профессионального образования. Особое внимание в этом разделе уделяется идее единства обучения и воспитания, оптимизации учебно-воспитательного процесса, путям реализации обучающей, развивающей и воспитывающей функций обучения, качеству знаний, умений и навыков учащихся и путям его совершенствования.

Третий раздел курса - «Теория воспитания» - раскрывает научные основы процесса воспитания: его сущность, принципы, содержание, формы и методы; содержание, формы и методы воспитательной работы классного руководителя, ученических организаций и органов самоуправления; систему внеклассной и внешкольной работы; совместную воспитательную деятельность школы, семьи и общественности. Особое внимание уделяется формированию мировоззрения, активной жизненной позиции личности.

В четвертом разделе раскрываются научные основы управления современной школой: функции, содержание, формы и методы управления; обязанности руководителей учебно-воспитательных учреждений; роль и место педагогического совета, родительского комитета, методических объединений учителей в управлении. Особое место здесь занимают вопросы научной организации труда руководителей учебно-воспитательных

заведений и учителей, взаимосвязи и единства различных органов управления.

Таким образом, курс «Педагогика» в его традиционном (и в основном сохранившемся до сего дня) варианте концентрирует в себе методологические, теоретические и методические основы учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях. Однако сегодня он направлен уже не столько на «вооружение будущего учителя знаниями педагогической теории», сколько на формирование у будущих учителей педагогического мышления, готовности (теоретической, практической, психологической) к осуществлению социально-педагогических функций учителя.

Завершающее звено в системе подготовки учителя — педагогическая практика. Она играет системообразующую роль в формировании творческой личности будущего специалиста, обеспечивает взаимодействие теоретических знаний и практических умений. В украинском педагогическом словаре педагогическая практика определяется как способ изучения учебно-воспитательного процесса на основе непосредственного участия в нем практиканта [1].

Основная цель педагогической практики в дошкольных учреждениях — формирование у студентов педагогических умений и профессионально значимых качеств личности воспитателя. В ходе практики у студентов закрепляются теоретические знания, формируется понимание необходимости постоянно их совершенствовать, возникает более устойчивый интерес к профессии. Они получают представление о разнообразии задач и направлений работы в сфере дошкольного образования.

В современных научных исследованиях большое внимание уделяется проблемам педагогической практики (Л.В.Артемова, Л.В.Борикова, С.Д.Гюлер, Л.М.Волобуева, Э.Кызылташ, А. Кючюкоглу, Ф.Озтюрк, П.Е.Решетников, Л.А.Машкина, Л.И.Павлова, С. Сэвэрджан, В.Т.Чепиков,

С.Эркан и др.). Практика помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексию, когда для будущего специалиста предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы разработки и принятия практических решений. Анализ такой деятельности дает практиканту возможность осознать трудности, которые возникают у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления [141].

Анализ литературы показал, что во время прохождения педагогической практики у турецких студентов возникает множество проблем. Рассмотрим основные из них. Главной проблемой организации педагогической практики является отсутствие тесных связей и сотрудничества между детскими дошкольными учреждениями и университетом. Это объясняется тем, что сады относятся к министерству образования, а университеты автономные и находятся под руководством президента.

Следующая проблема – это недостаточное количество баз практик, особенно в маленьких городах. Как известно, система дошкольного образования в Турции начала активно развиваться только в последние десятилетия. На сегодняшний день открывается большое количество детских садов, однако эта тенденция прослеживается в основном в больших городах, потому что в маленьких городах нет большого спроса на услуги детских дошкольных учреждений. Однако филиалы крупных университетов открывается повсеместно, это и приводит к тому, что педагогические факультеты существуют и успешно функционируют в маленьких городах, однако баз практик катастрофически не хватает. Ввиду этого в одну группу детского сада для прохождения практики может направляться и 10 студентов, что не способствует качественной подготовке будущего педагога.

Кроме этого, к проблемам практической подготовки специалистов дошкольного образования можно отнести также нехватку квалифицированных педагогических кадров. Весь факультет обслуживает в

среднем до 10 преподавателей, хотя лицензированный объем приема на специальность «дошкольное образование» достаточно большой. Это ведет к тому, что снижается контроль за прохождением практики, поскольку один преподаватель не в состоянии уделить достаточно времени такому большому количеству студентов. Вследствие этого появилась другая негативная тенденция. Ввиду отсутствия строгого контроля студенты выпускного курса не всегда серьезно относятся к прохождению практики, а вместо этого готовятся к единому государственному экзамену для устройства на работу, без сдачи которого они не смогут работать в государственных учреждениях.

Рассмотрим различные формы организации учебной деятельности, используемые в процессе педагогической подготовки в вузах Турции.

Лекционная форма обучения представляет собой изложение системы педагогических знаний, раскрытие новейших достижений педагогической науки, введение в лабораторию научно-педагогического исследования. Вузовская лекция по педагогике, являясь образцом научного, проблемного, последовательного раскрытия темы, способствует формированию профессионально-педагогической направленности студентов, стимулирует развитие их познавательной активности, педагогического мышления.

Семинар - сложная форма организации практических занятий в вузе, способствующая закреплению и углублению теоретических знаний студентов, вооружению их основами педагогических умений и навыков самостоятельной работы, развитию педагогического мышления и творческих способностей. На семинаре проводится коллективное обсуждение теоретических вопросов на основе фронтального изучения педагогической литературы, обсуждение рефератов, докладов, учебно-исследовательских заданий студентов.

Практическое занятие предусматривает обсуждение разработанных студентами материалов (сценариев, программ, конспектов различных форм учебно-воспитательной работы), анализ планов работы классных

руководителей, пионерских отрядов, комсомольских групп, решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, обсуждение фрагментов отдельных видов учебно-воспитательной работы, проводимых самими студентами (применение на занятии так называемой «академической игры»).

Лабораторное занятие по педагогике предусматривает непосредственное наблюдение педагогических явлений, изучение практического опыта работы школ. Объектом наблюдения является учебно-воспитательный процесс.

Выделяя различные виды занятий — семинарские, практические, лабораторные, раскрывая их специфичность, следует вместе с тем отметить, что в практике работы не всегда возможно их жёстко разграничить. Это обусловлено органической взаимосвязью и единством функций различных видов занятий.

Основными задачами семинарских и лабораторно-практических занятий по педагогике являются: закрепление, углубление и расширение знаний, полученных студентами на лекциях по педагогике, формирование навыков самостоятельной работы с педагогической литературой, вооружение студентов педагогическими умениями, развитие их педагогического мышления и творческих способностей.

Занятия призваны способствовать воспитанию интереса к педагогической деятельности, формированию профессионально-педагогической направленности мышления будущих учителей.

Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике предусмотрено учебным планом. Однако пока еще не исследованы и недостаточно обоснованы конкретные пути и условия эффективности различных видов взаимосвязи лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий по педагогике.

Методы обучения в педагогическом вузе выполняют одновременно две функции: они являются способами организации познавательной деятельности и предметом изучения, так как составляют профессиональное средство педагогической работы, служат образцом для изучения и подражания. Роль методов обучения в педагогическом вузе чрезвычайно велика, так как они определяют профессиональную подготовку будущего учителя [77, С. 63-64].

По окончании 4-х годичного курса подготовки бакалавры дошкольного образования должны овладеть следующими знаниями и умениями:

1. использовать последние разработки в области дошкольного образования; иметь концептуальные знания по профессии и уметь распознавать отношения между понятиями.

2. измерять и оценивать различные программы, учебные стратегии и методы в области дошкольного образования.

3. иметь знания о развитии ребенка, обучении и особых потребностях.

4. распознавать и анализировать основные проблемы в области дошкольного образования; вырабатывать и принимать решения, основанные на научных исследованиях и доказательствах.

5. разрабатывать соответствующие стратегии преподавания и обучения, учитывая возрастные особенности, индивидуальные различия детей раннего возраста с применением системы комплексного оценивания для проверки достоверности и надежности этих стратегий.

6. подготовить развивающую образовательную среду и учебные материалы, соответствующие возрастным особенностям, интересам, потребностям, условиям жизни маленьких детей.

7. развивать личность ребенка, задействуя творческие и сильные черты, постоянно улучшая слабые стороны.

8. вырабатывать положительное отношение к непрерывному образованию путем эффективного использования способов получения знаний.

9. быть образцом для подражания с соответствующим отношением, жизненными привычками и профессиональным видом; планировать и реализовывать профессиональные проекты и мероприятия с чувством социальной ответственности.

10. пользоваться турецким языком надлежащим образом, налаживать положительное общение с окружением (коллегами, родителями) и ознакамливаться с национальной/ международной методической литературой по дошкольному образованию.

11. соблюдать права человека и ребенка, строго следовать этическим нормам в социальных, научных и профессиональных областях.

12. устанавливать личный и организационный контакт в целях развития и поддержания здоровой учебной обстановки.

Программа обучения на степень магистра рассчитана на 2-3 года. Цель обучения на степень магистра – дать студенту глубокие знания в конкретной области и развить его исследовательские способности. Правила приема на программу магистерского обучения в турецких университетах очень строгие. Во-первых, требуется, чтобы у студента были высокие баллы за курсы, прослушанные при обучении на степень «бакалавр». Во-вторых, необходимо набрать достаточное количество баллов на специальном экзамене для поступления в магистратуру, который оценит академические возможности студента, его способности и научный потенциал. В третьих, необходимо сдать экзамен по иностранному языку (как правило, английскому) на получение международного сертификата TOEFL. Ну а в-четвертых, стоимость обучения в магистратуре в турецких университетах очень высока, а лицензированный объем приема очень мал, что также является сдерживающим моментом для поступления на эту программу.

Если бакалавров по направлению подготовки «Дошкольное образование» готовят около 75 турецких университетов, то магистратура по данной специальности существует не более, чем в 20 университетах и средний ежегодный набор приема составляет 10-12 человек. В Турции магистров дошкольного образования готовят такие университеты: Хаджеттепе, Гази, Анадолу, Орта Догу Текник, Докуз Эйлюль, Акдениз, Чанаккале, Абант Иззет Байсал, Аднан Мендерес, Думлупынар, Эге, Мармара, Анкара и другие.

В Турции существует два вида магистерских программ. Первая – это магистратура с диссертацией. Она рассчитана на 120 кредитов ECTS, из которых 60 кредитов отводится на обучение и 60 – на написание диссертации. В цикле обучения на обязательные дисциплины отводится 24 кредита (40% учебного времени), а на предметы по выбору – 36 кредитов (60% учебного времени). Вторая программа – магистратура без диссертации, рассчитанная на 90 кредитов ECTS.

Рассмотрим магистерскую программу с диссертацией в университете Памуккале (см. Приложение В.1). Фундаментальная обязательная подготовка включает изучение следующих учебных дисциплин: методы исследования; модели дошкольного образования; теории детского развития; менеджмент в дошкольном образовании; анализ и интерпретация данных в научных исследованиях; творческое обучение и творческая деятельность в раннем развитии детей; разработка программы и оценивание в дошкольном образовании; сравнительная дошкольная педагогика; методы исследования в дошкольном образовании; прикладная статистика и анализ данных; методсеминар; специальный курс по теме диссертации.

Специальная подготовка включает предметы по выбору: игры в раннем развитии детей; коммуникативные навыки; социальные аспекты развития в дошкольный период; тенденции и инновации в сфере дошкольного образования; музыка и драма в дошкольном образовании; качественные

методы исследования; индивидуальные различия в обучении; новые подходы в развитии и обучении; менеджмент и супервизия в раннем развитии детей; тенденции и инновации в дошкольном образовании; взаимодействие между семьей, воспитателем и ребенком; управление поведением детей; знакомство с окружающей средой в раннем развитии детей; дети группы риска.

Как правило, на изучение одной дисциплины отводится 7,5 кредитов ECTS. Язык преподавания в университете Памуккале – турецкий, хотя во многих университетах преподавание в магистратуре ведется на английском языке. Более подробно с программой подготовки магистров дошкольного образования можно ознакомиться в Таблице В.1.

После окончания магистерской программы магистры дошкольного образования должны овладеть следующими знаниями и умениями:

1. углублять и совершенствовать знания в области дошкольного образования и смежных областях.
2. реализовывать междисциплинарный подход.
3. систематически использовать и оценивать знания в области дошкольного образования.
4. интерпретировать знания в данной области, интегрируя информацию, полученную из различных дисциплин, и формулировать новые знания.
5. решать проблемы, относящиеся к области дошкольного образования, с помощью различных методов исследования.
6. проявлять инициативу в проведении исследований в этой области.
7. представлять исследования, посвященные дошкольному образованию и воспитанию, основываясь на последних публикациях по данной теме.
8. оценивать знания и навыки, приобретенные на квалификационном уровне в области дошкольного образования, используя научный подход.

9. налаживать эффективное профессиональное общение с людьми или организациями на национальном и международном уровнях.

10. оценивать последние разработки в данной области при помощи количественного или качественного анализа.

2.4. Пути реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования в вузах Турции

Процессы, происходящие в современном мире, позволяют рассматривать образование как:

- существенную и неотъемлемую часть жизненного уклада;
- залог эффективного экономического развития;
- важный фактор достижения личностью определенного социального статуса;
- динамичную систему с постоянно изменяющимся содержанием в соответствии с требованиями времени;
- высокотехнологичную систему, основанную на широком использовании технических средств обучения — последних достижений науки и техники.

Сегодня реформирование системы высшего образования в Турции характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в турецкой высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство.

Основой образовательных реформ в Турции стало структурирование и унификация высшей школы путем присоединения учреждений неуниверситетского типа (институты, колледжи и т.д.) к университетам, в результате чего было существенно уменьшено количество вузов, а сами университеты преобразованы в интегрированные учебно-научные центры.

Реформа высшего образования 1981 г. была важным шагом правительства Турции в сфере образования и подготовки национальных кадров. Главным итогом этой реформы стало появление централизованных учреждений со своими четко определенными функциями, таких как Совет по высшему образованию, центр отбора и размещения студентов, межуниверситетский совет, совет ректоров и другие. В свою очередь, подобная модернизация дошкольного педагогического образования обусловила необходимость обновления его содержания. Это нашло свое выражение в:

- фундаментализации учебных программ, т.е. включения в них базовых, основополагающих понятий и идей;
- интегративности содержания (в противопоставление фрагментарности образования) за счет создания новых интегративных программ;
- стандартизации содержания образования за счет введения интегрированных предметов и разноуровневых программ и изменения учебных планов;
- установлении новых показателей и критериев качества обученности;
- обновлении содержания образования;
- обеспечении большей гибкости и вариативности образования.

На сегодняшний день турецкая образовательная система базируется на таких принципах: универсальности и равноправности образования; направленности на потребности отдельной личности и общества; прав личности на образование; доступности и справедливости образования; непрерывности образования; революционных принципах Ататюрка; демократичности образования; секуляризации образования; научности образования; возможности совместного обучения; повсеместности образования [С8].

И бесспорно, что реформирование турецкой системы высшего дошкольного педагогического образования следует вести не только с учетом

опыта образовательных реформ в европейских странах, но и в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: Японии, Гонконге, Китае, Корее, Филиппинах, Таиланде, Сингапуре, которые также достигли определенных высот в этой области. Характеризуя реформы в этих странах, укажем, что в целом они; были направлены на:

- повышение значимости интеллектуальных ресурсов;
- изменение механизмов финансирования и управления образованием за счет делегирования соответствующих полномочий на более низкую ступень управления;
- активное привлечение частного капитала в развитие системы высшего профессионального образования;
- усиление связей между профессиональными вузами и предприятиями.

Например, Гонконг одним из первых в регионе встал на путь рыночного развития, поэтому для организации системы высшего профессионального образования в этой стране характерны следующие черты:

- партнерские отношения учебных заведений и правительства, действующего на принципах «открытого невмешательства»;
- стратегическое значение становления системы пожизненного образования без отрыва от производства;
- действие закона спроса и предложения как на рынке занятости, так и на рынке образовательных услуг;
- усиление практической профессиональной подготовки за счет упрощения (уменьшения) теоретической.

Интересным является то, что при правительстве Гонконга существуют особые структуры, занимающиеся изучением соотношения спроса и предложения, на рынке труда, особенностей содержания обучения в различных учебных заведениях. Дважды в год они проводят исследование данных вопросов, а затем открыто публикуют его результаты. Это благоприятно сказывается на профессиональной ориентации будущих

учащихся, а также способствует увеличению коэффициента занятости выпускников. Очевидно, что создания и функционирования подобных структур актуален и для Турции.

Особого внимания заслуживает также и опыт Японии, страны, которая сумела перейти на рельсы модернизации и при этом сохранить традиционный жизненный уклад.

Япония является страной группового сознания: японец всегда чувствует себя членом какой-либо группы — семьи, коллектива, компании, подчиняется мнению этой группы и ведет себя соответственно своему положению в ней. После второй мировой войны Япония привела структуры и содержание своей системы образования в соответствии с новыми тенденциями экономического и технологического развития, а наличие рабочей силы, образовательный уровень которой превышал производственные запросы, позволило в короткий срок произвести техническое перевооружение. Сложившуюся в Японии к середине XXв. систему образования можно охарактеризовать следующими признаками:

- униформизм — образование по единому государственному стандарту при централизованном характере управления и контроля;
- закрытость для общества и международного общения с концентрацией на личности преподавателя и препятствиями в формировании у учащихся способности самовыражения;
- гипертрофированная соревновательность, выражавшаяся, в частности, в погоне за дипломами престижных вузов.

Введение единообразия; и расширение образовательных возможностей с одной стороны, способствовало выравниванию общеобразовательных стандартов и повышению общего потенциала нации в русле быстроизменяющихся потребностей текущего экономического и научно-технического развития. Однако строгая централизация управления и единство содержания образования, с другой, ограничивали возможность его

выбора в соответствии со способностями и возможностями отдельного человека. В связи с чем в конце XX в. был намечен ряд реформ японской системы образования на принципах:

- максимального внимания к личности учащихся;
- развития творческого начала, отхода от униформизма и однообразия в целях повышения интеллектуального потенциала нации;
- непрерывности образования на протяжении всей жизни человека с опорой на совокупность базовых знаний;
- интернационализации и информатизации системы образования,

В соответствии с которыми корректировалось содержание, формы и методы обучения. Вопросы поступления в вузы стали решаться на основе учета индивидуальных способностей абитуриентов, а также рекомендаций, полученных от педагогов предыдущего уровня.

В ходе реформирования японской системы образования в 1980-90-е гг. были также расширены функции учебных и научно-исследовательских заведений высшего профессионального образования, путем создания базы для расширения научных исследований, укрепления контактов с различными научными учреждениями и предприятиями с целью обмена и приобретения новых знаний и технологий.

Обобщая опыт Японии, отметим, что система образования этой страны, адаптируясь к западным образовательным стандартам и ориентируясь на тенденции развития информационного общества, в то же время сумела сохранить верность национальным культурным ценностям с опорой на внутреннюю логику развития за счёт использования собственных ресурсов [156, с.30]. Однако, по мнению некоторых исследователей, системе образования Японии свойственна «культура подражания», а также отсутствие у японских студентов духа новаторства и ослабление изучения теоретической составляющей научных знаний [41, с.20]. Кроме того, до сих пор в Японии доминирует фактическое знание, а не стимулирование

проявления способностей и склонностей учащихся, выявления их индивидуальных особенностей (по причине, возможно, сильного авторитета ценностей корпоративного сознания).

Сегодня в Турции отчетливо осознается необходимость дальнейшей модернизации, гуманизации и демократизации образования, поэтому анализ опыта подобных реформ в других странах имеет прикладной характер. При этом очень важен в первую очередь опыт передовых стран, достигших высоких стандартов профессионального образования и реализующих концепцию непрерывного образования.

Этот опыт показывает, что поддержание единого уровня и обеспечение преемственности обучения в учебных заведениях разных ступеней и типов требует долговременной стратегии и больших финансовых средств. Кроме того, программа непрерывного образования, на протяжении всей жизни - преследует и социально-политические цели - поддержание стабильности и толерантности общества. Образование — наряду с ростом благосостояния страны и благополучия граждан — становится фактором национальной безопасности.

В то же время необходимо учитывать, как уже указывалось, что перестройка образования в Турции осуществляется в условиях, не вписывающихся целиком в рамки реформ тех или иных стран, поэтому далеко не весь мировой педагогический опыт в области профессионального образования, может быть здесь реализован.

И все-таки проведенный сравнительно-сопоставительный анализ организации педагогического образования в ряде зарубежных стран позволяет утверждать, что на современном этапе развития турецкой системы образования (в том числе и дошкольного педагогического) интересным и полезным представляется иностранный опыт по следующим направлениям:

- создание единого образовательного пространства;

- системы непрерывного профессионального образования в Великобритании, Японии, Гонконге;
- характерные для США и Японии дифференциация образования и обучения за счёт наличия учебных заведений различных типов, в том числе и негосударственных при одновременном внедрении высокотехнологичных средств обучения;
- использование инновационных (в том числе ролевых, имитационных) методов, форм и технологий обучения (большинство развитых стран);
- установление новых показателей и критериев качества обученности (по аналогии с США);
- рыночный подход в оценке спроса и предложения на рынке занятости и образовательных услуг (США, Гонконг и др.);
- сохранение национальных культурных ценностей /с опорой на внутреннюю логику развития за счёт использования собственных ресурсов/ (Япония, Украина, Россия).

На современном этапе глобализации реформы системы образования в каждой отдельно взятой стране вносят свой вклад в мировой педагогический процесс, тем самым, оказывая свое влияние на развитие образования в мире. При этом опыт реформ в каждой стране характеризуется своей спецификой, что позволяет обращаться к нему странам со схожими историческими, географическими и культурологическими условиями.

Положительным опытом реформирования сферы образования является развитие университетской науки. В этом направлении Турция может быть наглядным примером для Украины. Согласно отчету «Знания, сети и нации: глобальное научное сотрудничество в XXI столетии» (“Knowledge, networks and nations: Global scientific collaboration in the 21st century”) Турция улучшила свою научную деятельность, которая по темпам конкурирует с Китайской Народной Республикой, практически вдвое опередив Великобританию по количеству публикаций в рецензированных журналах [137]. Начиная с

начала 1990-х годов турецкое правительство декларирует, что наука является одним из общественных приоритетов и постоянно увеличивает финансирование на научно-исследовательские проекты.

Одним из перспективных путей реформирования турецкой системы подготовки воспитателей является формирование непрерывного образования педагога новой формации, как единства допрофессиональной подготовки, неполного и полного высшего педагогического образования, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Непрерывное образование рассматривается как процесс постоянного развития способностей и потребностей педагога как субъекта профессиональной деятельности на протяжении всей жизни. В соответствии с этим система непрерывного педагогического образования представляет собой совокупность способов и средств развития личности, деятельности педагога, преемственных, согласованных образовательных программ в сети взаимодействующих между собой учебных заведений. Если исключить один элемент в данной системе, вся система потеряет смысл. Система непрерывного педагогического образования должна быть многоуровневой, направленной на обеспечение многоступенчатости по вертикали и альтернативности по горизонтали.

По нашему мнению, ликвидация в 2012 году курсов, осуществляющих довузовскую подготовку студентов, негативно влияет на всю систему образования. До 2012 года абитуриенты имели возможность посещать специальные годовые подготовительные платные курсы (Dershane), на которых повторялась пройденная в школе программа с более детальным и глубоким изучением [98]. На наш взгляд, данная реформа нуждается в пересмотре и поиске новых путей решения.

В аспекте непрерывности образования актуальным и целесообразным, на наш взгляд, является усовершенствование процедуры повышения

квалификации университетских кадров, обеспечивающих подготовку специалистов дошкольного образования.

Формирование научно-исследовательской культуры заявлено сегодня в качестве одного из ключевых приоритетов высшего образования Турции. Все государственные университеты в Турции, имея незначительную долю аспирантского образования, ориентируются, тем не менее, на исследовательский профиль. Поэтому в университетах одним из решающих факторов при приеме соискателя на должность ассистента профессора является выполнение такого минимального требования, как наличие ученой степени доктора философии (Ph.D). Как правило, преподаватели ограничивают свое профессионально-педагогическое развитие преимущественно повышением компетентности и проведением научных исследований в области преподаваемой дисциплины, оставляя незначительное место повышению своей методической культуры, социально-психологической и аутопсихологической компетентности, составляющих в совокупности основу профессионального мастерства преподавателя [25].

Сложившаяся ситуация во многом обусловлена действующими условиями продвижения академического состава по службе. Звания «адъюнкт-профессор» (associate professor) и «полный профессор» (full professor) в Турции присуждаются Межуниверситетским советом и Советом высшего образования в зависимости от выполнения определенных условий, включающих сдачу экзаменов и написание отчетов, – оценки работы по преподаваемой дисциплине.

Для того чтобы усовершенствовать процедуру продвижения академических званий до международного уровня, критерии для получения научной степени и звания недавно были обновлены и дополнены требованиями публикаций в ведущих международных научных журналах и хорошими результатами по централизованным языковым тестам. Например, ассистент профессора должен иметь по крайней мере три оригинальные

научные публикации в журналах, включенных в SCI, чтобы стать адъюнкт-профессором. На практике это число колеблется от 5 до 15; три публикации не рассматриваются как достаточные [134]. При этом научные публикации как результаты исследовательской деятельности соискателя имеют большее значение для принятия жюри решения о присвоении звания, нежели отчеты об учебной работе, т.е. преподавательская деятельность. Ф. Эрсой характеризует ситуацию следующим образом: «...если ассистент профессора лично не заинтересован в том, чтобы стать более квалифицированным преподавателем, его отчеты по преподавательской деятельности не оказывают почти никакого влияния на его академическое продвижение. Ассистенты профессора погружены в работу, направленную преимущественно на проведение оригинальной и признаваемой на международном уровне исследовательской работы, и прилагают значительные усилия для получения звания адъюнкт-профессора» [145].

Таким образом, новые требования к академической карьере ориентируют и поощряют преподавателей на развитие научной деятельности и поддержание исследовательской инфраструктуры, но не способствуют их профессионально-педагогическому развитию.

Сложившаяся система явно не стимулирует проведение кардинальных изменений, необходимых для того, чтобы преподавание и обучение в турецких университетах соответствовало высоким международным стандартам. Неудивительно, что многие преподаватели не рассматривают повышение качества преподавания как дело, достойное внимания и приложения сил.

Вместе с тем есть основания полагать, что число турецких преподавателей, осознающих необходимость совершенствования квалификации и стремящихся к профессиональному росту, постепенно растет.

Поэтому необходимо создать комплекс мероприятий по профессиональному и личностному развитию преподавателей, их методической и организационной подготовке, ознакомлению с эффективными методиками и современными технологиями обучения. Мы считаем, что повышение квалификации должно проводиться регулярно для всех независимо от звания, служебного положения и личных обстоятельств. Это будет способствовать более эффективной адаптации преподавателей к постоянно меняющимся социальным и профессиональным условиям педагогической деятельности, осознанию ими необходимости освобождения от устаревших стереотипов, изменению собственной профессиональной позиции на основе рефлексивного анализа и освоения новых педагогических и научных идей.

В свою очередь, это ставит задачу поиска таких форм повышения квалификации, которые были бы адекватны современным запросам, предъявляемым обществом и учебным процессом к преподавателю вуза. Формирование такой системы потребует обдуманых и последовательных действий от Совета высшего образования и университетов, которые, осуществляя систематическое и всестороннее повышение квалификации преподавателей, должны обеспечить связь этих мероприятий с последующим признанием и поощрением их деятельности.

Одним из перспективных путей реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции, на наш взгляд, является развитие партнерского сотрудничества между высшими учебными заведениями и дошкольными учреждениями. Подобное сотрудничество позволит реализовать основные современные приоритеты в области педагогического образования: связь практического и теоретического обучения, трансформацию достижений науки в педагогическую практику, активное участие личности в процессе создания новых знаний, ориентацию на непрерывный процесс обучения. Сотрудничество может осуществляться

путем разработки исследовательских проектов, в которых задействованы ученые и педагоги-воспитатели, проведения преподавателями вузов семинаров и тренингов для специалистов дошкольного образования, дальнейшего обучения воспитателей в университетах для расширения специализации или повышения квалификации, организации педагогической практики студентов. К сожалению, на сегодняшний день сотрудничество между педагогическими университетами, факультетами и дошкольными учреждениями существует только формально, на бумаге. Одна из причин этого состоит в том, что детские сады находятся в подчинении Министерства образования, а университеты автономны и подчиняются непосредственно президенту.

Налаживание партнерских отношений между университетами и детскими дошкольными учреждениями поможет решить еще одну проблему подготовки специалистов дошкольного образования, которая требует оптимизации и модернизации. На наш взгляд, для решения указанной проблемы наиболее эффективными будут следующие меры.

Во-первых, необходимо выделить большее количество академического времени на практику. Во-вторых, руководитель должен проводить со студентами установочную конференцию перед началом практики, давать консультации, оказывать методическую поддержку с целью обеспечения максимального сотрудничества между преподавателем и студентом. В-третьих, целесообразно ввести в учебный план не только узкопрофессиональную, но и общепедагогическую практику. В-четвертых, искать возможность расширения баз практик или открытия собственных. В-пятых, усиление контроля будет способствовать успешности прохождения практики.

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что направленность проводимых в настоящее время реформ системы дошкольного педагогического образования и восприимчивость образовательной среды к

современным идеям подготовки преподавателей свидетельствуют о том, что правительство и турецкое академическое сообщество намерены постоянно действовать в этом направлении. Очевидно, что универсальных решений не существует. Учет особенностей национальной системы образования и передового опыта зарубежных стран позволяет выявлять возможности и определять варианты решения проблемы, учитывающие изменяющиеся социально-экономические и другие условия развития системы образования.

Итак, нами предложены следующие аспекты реформирования турецкой системы подготовки специалистов дошкольного образования:

1. Внедрение системы непрерывного дошкольного педагогического образования. При этом внимание должно быть акцентировано прежде всего на довузовском и послевузовском образовании.

2. Организация обучения по профессионально-ориентированным программам в старшей школе (Meslek Lisesi) и увеличение числа профильных педагогических классов по специальности «Дошкольное образование и раннее развитие детей» с дальнейшим введением дополнительных льгот при поступлении в университеты на соответствующие специальности.

3. Усовершенствование системы повышения квалификации педагогов.

4. Налаживание партнерских отношений между университетами и дошкольными учреждениями в вопросах подготовки будущих специалистов и их дальнейшего профессионального развития на постоянной основе путем разработки методологических, общетеоретических и организационно-управленческих аспектов такого сотрудничества.

5. Реорганизация системы прохождения педагогической практики будущими специалистами дошкольного образования.

2.5. Сравнительная характеристика украинской и турецкой системы подготовки специалистов дошкольного образования

На сегодняшний день подготовка специалистов дошкольного образования рассматривается учеными как многофакторная структура, главное задание которой состоит в приобретении каждым студентом личностного смысла деятельности, формировании профессионального мастерства, постоянно возрастающем интересе к работе с детьми и их родителями, а также в развитии успешности в деятельности [2, с.101]. Изучение законодательного обеспечения функционирования дошкольного педагогического образования в Турции и Украине дало возможность выяснить, что в обеих странах подготовка специалистов в этой области ориентируется на формирование у студентов выполнять профессиональные функции, использовать современные информационные технологии, способности к сотрудничеству и партнерству, готовности к обучению на протяжении всей жизни, развитие личности студента.

Однако в самой системе подготовки существуют как сходства, так и различия, какие мы рассмотрим ниже.

Если сравнивать цели подготовки специалистов дошкольного образования, то в турецкой системе в отличие от украинской отсутствуют следующие цели: мультикультурализм, обучение в сотрудничестве, творческий подход.

Структура подготовки специалистов дошкольного образования является многоуровневой, однако отличается в Украине и Турции.

В Украине существуют следующие уровни подготовки:

I уровень – младший специалист (3 года). Предполагает право работать воспитателем детского сада после трех лет подготовки на базе полного среднего образования в педучилище.

II уровень – бакалавр (4 года). После четырех лет подготовки в педагогическом колледже, институте, педагогическом университете выпускник получает специальность воспитателя дошкольного учреждения.

III уровень – специалист (1 год). Этот уровень квалификации обеспечивается педагогическими институтами и педагогическими университетами, выпускники которых получают дипломы воспитателя дошкольного учреждения с дополнительной специализацией (психолог, учитель иностранного языка, руководитель художественной самодеятельности детей, музыкальный руководитель, логопед, инструктор физкультуры).

IV уровень – магистр (1-1,5 года). Подготовку специалистов данного уровня, которые могут работать преподавателями педагогики и психологии в педучилище, в педколледже, пединституте, осуществляют педагогические университеты.

В Турции выделяют несколько другие уровни подготовки специалистов дошкольного образования.

I уровень – онлисанс (2 года) – можно соотнести с нашим образовательным уровнем младшего специалиста. Дает право работать помощником воспитателя после двухлетней подготовки в профильном лицее.

II уровень – лисанс (4 года или 2 года на базе диплома онлисанс) – соответствует нашему образовательному уровню бакалавра. После четырехгодичной подготовки на педагогическом факультете или институте выпускник получает специальность воспитателя дошкольного учреждения. Следует отметить, что в Турции нет педагогических университетов, подготовку педагогических кадров осуществляют педагогические факультеты или институты, которые есть в составе практического каждого крупного университета.

III уровень – юксек лисанс – соответствует нашему образовательному уровню магистра (2-3 года).

Содержание образования будущих воспитателей в высших учебных заведениях в Украине определяется образовательно-профессиональными программами, какие используются при разработке и корректировке учебно-методических комплексов направления подготовки 0101 «Дошкольное образование», соответствующих им рабочих программ, содержания лекционных и семинарских занятий, разработке проблемных заданий для самостоятельной работы, средств диагностики уровня успеваемости студентов, определения содержания педагогической практики в отделах образования. В Турции же содержание образования регламентируется Государственным стандартом. В Украине и Турции содержание обучения бакалавров и магистров специальности «Дошкольное образование» делится на нормативную и выборочную части. В Украине нормативная часть предполагает овладение знаниями и умениями дисциплин фундаментальной, гуманитарной и профессионально-ориентированной и практической подготовки, которые являются обязательными для усвоения студентами, а в Турции в нормативную часть включены дисциплины общекультурного, культурологического и предметного циклов. Выборочная часть содержания обучения данной специальности в обеих странах рекомендует для усвоения дисциплины спецкурсов и предметов, какие предназначены для удовлетворения существующих потребностей определенной специализации и учета потребностей студента. Отличия касаются и подходов к содержанию образования: преимущественно предметный в отечественной системе и интегрированный – в турецкой.

Если сравнивать учебные планы подготовки бакалавров и магистров дошкольного образования в Турции и Украине, то необходимо отметить следующее. Важное место в учебных планах обеих стран отведено изучению педагогических дисциплин. Педагогические дисциплины в педвузе выполняют различные функции: обучающую (вооружение студентов глубокими теоретическими знаниями о закономерностях обучения и

воспитания детей, сущности, принципах, содержании, формах и методах обучения и воспитания учащихся; формирование педагогических умений по организации и проведению учебно-воспитательной работы, навыков самостоятельной работы с педагогической литературой), развивающую (развитие педагогического мышления и творческих способностей студентов, формирование их исследовательских умений и навыков), воспитывающую (воспитание идейной и педагогической убежденности, активной профессиональной позиции, интереса к педагогической профессии, любви к детям и других профессионально-педагогических качеств). В украинском учебном плане подготовки бакалавра в цикле профессиональной и практической подготовки наблюдается обилие и разнообразие специальных педагогических дисциплин, какие отсутствуют в турецком плане: основы педагогического мастерства, теория и технология социализации детей в условиях детского дошкольного учреждения, дошкольная лингводидактика, методика организации художественно-речевой деятельности детей в детских дошкольных учреждениях, теория и технология валеологического воспитания дошкольников, теория и технология сотрудничества детского дошкольного учреждения с семьями. Однако в турецком учебном плане подготовки, в отличие от украинского, представлено большое количество курсов по выбору. Особенно это касается турецкого плана подготовки магистров, согласно которому студенты могут выбрать для изучения следующие курсы: игры в раннем развитии детей; коммуникативные навыки; социальные аспекты развития в дошкольный период; тенденции и инновации в сфере дошкольного образования; музыка и драма в дошкольном образовании; качественные методы исследования; индивидуальные различия в обучении; новые подходы в развитии и обучении; менеджмент и супервизия в раннем развитии детей; тенденции и инновации в дошкольном образовании; взаимодействие между семьей, воспитателем и ребенком;

управление поведением детей; знакомство с окружающей средой в раннем развитии детей; дети группы риска.

Следует отметить, что турецком учебном плане подготовки бакалавра отсутствуют такие предметы, как сравнительная, социальная и семейная педагогика, правоведение, декоративное искусство и основы дизайна, художественный труд, этнопсихология, основы дефектологии, факторы успешного трудоустройства, гражданская оборона, религиоведение, этика и эстетика, логика и другие. А в турецком учебном плане есть ряд дисциплин, которые отсутствуют в украинском: измерение и оценивание, статистика, философия образования, питание матери и ребенка и другие.

При подготовке магистров дошкольного образования в Украине важным этапом является написание и защита магистерской квалификационной работы, что не всегда является обязательным для Турции. В Турции существуют два вида магистерских программ: с написанием магистерской работы и без. Кроме того, требования для поступления в магистратуру и маленький лицензированный объем приема делают магистратуру в Турции доступной для избранных.

Отличаются функции преподавателя высшего учебного заведения, который в Украине выполняет преимущественно информирующую и контролирующую функции, а в университетах Турции – больше консультационную и корректирующую функции, что обеспечивает активность и автономность студента в обучении.

Форма организации обучения также различна в украинской и турецкой системе подготовки. Если в украинских вузах в процессе подготовки применяются следующие формы: лекции, практические, семинарские, лабораторные занятия, то в Турции процесс обучения организован в виде лекций с последующим контролем со стороны преподавателя. Хотя в последнее время в Украине уделяется много внимания самостоятельной работе студентов, однако в Турции она занимает важное место в подготовке

специалистов дошкольного образования. Контроль знаний, умений и навыков в украинских вузах может осуществляться в устной и письменной форме, индивидуально и фронтально, а в турецких вузах контроль проводится два раза в семестр: рубежный (визе) и итоговый (финаль). Система оценивания в Украине и Турции также отличается. В Украине можно получить суммарную оценку автоматом, выполняя все задания преподавателя во время семинарских занятий. В Турции же оценка по предмету состоит из двух частей: оценка за рубежный контроль и оценка за итоговый контроль.

Что касается личностных качеств, какими должен владеть педагог для достижения высоких результатов в воспитании, то здесь мнения турецких и украинских ученых совпадают. К таким качествам относят:

- способность к рефлексии (осознанию субъектом того, как его воспринимает субъект по общению) и контролю результатов педагогической деятельности, сотрудничеству с ребенком на принципах гуманизма, развития его личности;
- способность выявлять и учитывать интересы детей, их право на уважение, эмоционально и морально поддерживать их, стремление к эмоциональной близости в общении с ними, умение направлять ребенка на обеспечение психологического комфорта и своевременного развития личности.
- постоянная настроенность на расширение знаний, самообучения и самовоспитания своего педагогического мастерства.

Профессиональные функции воспитателя детского дошкольного учреждения существенно не отличаются. Кратко остановимся на них:

1. Гностическо-исследовательская, которая имеет своей целью изучение индивидуально-личностных особенностей детей, сбор и анализ фактов их поведения, установление причин и последствий поступков воспитанников; проектирование развития личности каждого ребенка и детского коллектива в целом; усвоение передового опыта, новых педагогических технологий.
2. Воспитательная, которая реализуется в разработке и осуществлении содержания воспитания и обучения, отборе новых форм и методов

относительно формирования у ребенка отношения к природе, окружающему миру, другим людям и себе, интереса и культуры познания.

3. Конструкторско-организационная, которая направлена на организацию педагогического процесса в дошкольном учреждении; использование новых форм, какие обеспечивают эффективное развитие детей; моделирование и руководство разными видами их деятельности; педагогическое управление их поведением и активностью.

4. Диагностическая, которая заключается в определении уровня развития детей, состояния педагогического процесса, заданий учебно-воспитательной работы с детьми и родителями, итогов собственной педагогической работы и их соответствия требованиям времени; использование корректирующих методик;

5. Координирующая, которая обеспечивает единство работы дошкольного учреждения и семьи относительно создания полноценного потенциала воспитательной среды, благоприятной для становления самостоятельной, творческой личности ребенка; использование педагогически уместных форм работы с родителями на основе дифференцированного подхода к разным типам семьи.

Проведенное исследование позволило выявить ряд сходств и отличий, как в содержательном, так и структурном компонентах профессионального образования работников дошкольных учреждений в Турции и Украине.

Выводы по второй главе

1. Важнейшим условием в изучении проблемы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции является прогнозирование. Исторический, методологический и теоретический анализ исследуемой проблемы позволил выявить, систематизировать и обобщить основные тенденции турецкого высшего педагогического дошкольного образования, с помощью научно-педагогической оценки определить важность и актуальность каждого из рассматриваемых направлений развития, изложить их в качестве своеобразной программы перспектив реформирования системы подготовки воспитателей в высших учебных заведениях Турции.

2. Проведенная экспертиза позволила подтвердить сделанные ранее на основе теоретического анализа заключения: доказано, что система подготовки специалистов дошкольного образования в Турции представляет интерес для воспитателей и является актуальной; система дошкольного педагогического образования нуждается в реформировании; одним из эффективных путей улучшения системы является заимствование и внедрение передового зарубежного опыта; в первую очередь, внимание по улучшению турецкой системы подготовки специалистов должно быть направлено на организацию практической подготовки и прохождения педагогической практики в детском дошкольном учреждении; в Турции существует острая нехватка квалифицированных дипломированных специалистов дошкольного образования; выбор профессии воспитателя детерминируется больше внутренними мотивами, чем внешними; воспитатели хотят повышать свой профессиональный уровень; больше внимания следует уделять вопросам повышения квалификации; выявлены направления профессиональных компетенций, в формировании и развитии которых воспитатели нуждаются больше всего: психология ребенка, инновационные методы и формы работы

с детьми; необходимо ознакомливать специалистов дошкольного образования с системами дошкольного образования и воспитания зарубежных стран; наиболее оптимальной формой обучения по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр» и «магистр» является очное, имеет право на существование заочное обучение и не приветствуется дистанционное; дистанционное обучение целесообразно применять для курсов повышения квалификации.

3. Научно-педагогическая оценка исторического становления и развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции позволила выделить ее слабые и сильные стороны. К существенным недостаткам следует отнести слабую практическую подготовку, преобладание теоретического обучения; дефицит квалифицированных педагогических кадров; малое количество магистерских и докторских программ по специальности «Дошкольное образование». Положительными сторонами системы университетского дошкольного педагогического образования Турции являются: интернационализация, информатизация образования; сочетание государственной и частной форм в системе дошкольного педагогического образования; академическая мобильность; создание условий для получения высшего образования всех слоев населения при помощи предоставления стипендий и кредитов; положительный опыт в организации дистанционной подготовки специалистов дошкольного образования; мониторинг качества образования.

4. Проведенное исследование особенностей дошкольного педагогического образования в Турции дало возможность выяснить, что в целом подготовка специалистов в этой области схожа с украинской и ориентируется на формирование у студентов выполнять профессиональные функции, использовать современные информационные технологии, способности к сотрудничеству и партнерству, готовности к обучению на протяжении всей жизни, развитие личности студента. Но есть также ряд

отличий, как в содержательном, так и структурном компонентах профессионального образования работников дошкольных учреждений в Турции и Украине. Сюда относим подходы к содержанию образования, функции преподавателя, формы обучения.

5. На основании проделанной теоретической и эмпирической работы нами предложены следующие аспекты реформирования турецкой системы подготовки специалистов дошкольного образования:

1) Внедрение системы непрерывного дошкольного педагогического образования. При этом внимание должно быть акцентировано прежде всего на довузовском и послевузовском образовании.

2) Организация обучения по профессионально-ориентированным программам в старшей школе (Meslek Lisesi) и увеличение числа профильных педагогических классов по специальности «Дошкольное образование и раннее развитие детей» с дальнейшим введением дополнительных льгот при поступлении в университеты на соответствующие специальности.

3) Усовершенствование системы повышения квалификации педагогов.

4) Налаживание партнерских отношений между университетами и дошкольными учреждениями в вопросах подготовки будущих специалистов и их дальнейшего профессионального развития на постоянной основе путем разработки методологических, общетеоретических и организационно-управленческих аспектов такого сотрудничества.

5) Реорганизация системы прохождения педагогической практики будущими специалистами дошкольного образования.

6. Проведенное исследование позволило выявить ряд сходств и отличий, как в содержательном, так и структурном компонентах профессионального образования работников дошкольных учреждений в Турции и Украине.

Основное содержание главы отражено в публикациях автора [29,30,31,32].

ВЫВОДЫ

В диссертации представлены теоретическое обобщение и новое решение научной проблемы подготовки специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции: определены этапы, тенденции, содержание, структура, преимущества и недостатки; намечены пути реформирования и использования достижений в украинской педагогической теории и практике. Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Дошкольное педагогическое образование в университетах Турции как содержательная часть системы национального высшего образования, имеет свои специфические особенности, является сложным явлением в образовательной сфере и требует детального изучения. Становление дошкольного образования в Турции – длительный многогранный процесс, который обусловлен социально-экономическими, политическими и культурно-образовательными особенностями конкретного исторического промежутка времени. До 90-х годов XX века развитие дошкольного образования носило неустойчивый характер с определенными колебаниями. Установлено, что детские сады существовали еще во времена Османской империи, хотя и были религиозно направленными. С установлением республики все образование приобрело светский характер, однако с целью экономии бюджетных средств и вследствие преобладания в Турции семейного воспитания, дошкольные учреждения были закрыты вплоть до 60-х годов XX века. Однако после принятия ряда законов и создания соответствующих контролирующих государственных ведомств началось бурное развитие системы дошкольного образования: увеличилось количество дошкольных учебных заведений и контингент детей, которые их посещают, на государственном уровне значительно усилилось внимание к раннему развитию детей, увеличился лицензированный объем приема на

специальность «Дошкольное образование» для обеспечения дошкольных учреждений квалифицированными кадрами с высшим образованием и т.д.

2. Анализ историко-педагогических научных источников позволил выделить три основных этапа развития подготовки специалистов дошкольного образования в Турции: I-й этап (императорский): 1299-1923 гг. – подготовка кадров для дошкольных учреждений в педагогических школах (сначала в школах-медресе, в дальнейшем в школах нового типа, которые базировались на идеях известного педагога Саты Бея) II-й этап (республиканский): 1923-1991 гг. – начало становления высшей дошкольного педагогического образования (принятие законодательных актов о высшем образовании, открытие факультетов дошкольного обучения в университетах, унификация и стандартизация подготовки); III-й этап (современный) 1991 гг. – по настоящее время – реформирование и модернизация современной системы подготовки специалистов дошкольного образования (стремление приблизить ее к мировым стандартам, вступление в единое образовательное европейское пространство, увеличение количества факультетов дошкольного образования).

3. Выявлены ведущие тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования в Турции: общие (присущие турецкой высшей школе): демократизация, информатизация, интернационализация, многоуровневая система подготовки, обеспечение качества высшего образования, единый государственный контроль знаний, умений и навыков; специфические (касаются исключительно процесса подготовки специалистов дошкольного образования): комплексное содержание подготовки с учетом национального компонента, отсутствие заочного и дистанционного обучения, преобладание теоретической подготовки, несовершенная процедура прохождения практики.

4. Установлены концептуальные подходы к содержанию дошкольного педагогического образования в Турции – компетентностный и личностно

ориентированный. Подготовка специалистов дошкольного образования осуществляется по синхронной модели. Функции подготовки педагогических кадров дошкольной специализации существенно не отличаются от украинских. В учебных программах важное место отводится курсам дидактики и методики, а также педагогической практике. Основные дисциплины составляют шесть блоков: общекультурный (фундаментальный), культурологический, психолого-педагогический, предметный, научно-педагогический, практический педагогический.

При сравнении учебных планов подготовки бакалавров дошкольного образования разных лет выявлена положительная динамика в контексте введения новых дисциплин профессиональной направленности и увеличения количества общетеоретических курсов, а также количества кредитов, отведенных на практику и написание исследовательских проектов. Срок обучения составляет 4 года (240 кредитов).

Раскрыта специфика образовательной программы обучения на степень магистра. В Турции существуют два вида магистратуры: с написанием квалификационной работы и без нее. Правила приема достаточно сложные (высокие баллы по курсам, прослушанным при обучении по ОКУ «бакалавр»; достаточное количество баллов по специальному экзамену для поступления в магистратуру, который оценивает академические возможности студента, его способности и научный потенциал; сданный экзамен по английскому языку TOEFL, высокая стоимость обучения; ограниченный лицензированный объем приема). Программа подготовки магистров дошкольной специализации рассчитана на 2-3 года обучения и содержит большое количество разнообразных элективных курсов.

5. Выделены преимущества и недостатки системы дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции. К наиболее существенным недостаткам отнесены: слабая практическая подготовка, усиленное теоретическое обучение; дефицит квалифицированных

педагогических кадров; незначительное количество магистерских и докторских программ по специальности «Дошкольное образование». Преимуществами оказались: интернационализация, информатизация образования; сочетание государственной и частной форм в системе дошкольного педагогического образования; академическая мобильность; создание условий для получения высшего образования всех слоев населения посредством предоставления стипендий и кредитов; положительный опыт в организации дистанционной подготовки специалистов дошкольного образования; эффективный мониторинг качества образования.

6. Предложены направления реформирования турецкой системы подготовки специалистов дошкольного образования путем внедрения системы непрерывного дошкольного педагогического образования; организации обучения по профессионально-ориентированным программам в старшей школе; совершенствование системы повышения квалификации педагогов-воспитателей; налаживание партнерских отношений между университетами и дошкольными учреждениями в подготовке специалистов и их дальнейшего профессионального развития; реорганизация системы прохождения педагогической практики будущими специалистами дошкольного образования.

7. Определены возможности использования положительного турецкого опыта в украинской системе подготовки специалистов дошкольного образования: предоставление автономности университетам; применение стандартизированной системы контроля качества знаний; увеличение количества кредитов на подготовку по иностранному языку и информатике; расширение вариативной части учебного плана, особенно дисциплинами свободного выбора студентов; полное информационно-методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов этой проблемы. Направлениями дальнейших научных исследований могут служить такие актуальные вопросы: изучение личности специалиста дошкольного образования, его профессиограммы, особенностей профессиональной адаптации в детском саду, рассмотрение системы последиplomного образования специалистов дошкольного специальности в Турции и Украине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми українського національного дошкілля [Текст] : для наук. працівників, студ., практикам дошк. виховання / Л. В. Артемова [и др.] ; ред. М. Г. Стельмахович ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. - Івано-Франківськ : [б.в.], 1995. - 242 с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю : 2-ге вид., допов. / Віктор Петрович Андрущенко. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
3. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / Олег Сергеевич Анисимов. – М.: Внешторгиздат, 1989. – 412 с.
4. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – С. 18–22.
5. Бим-Бад Б.М. Антропологическое обоснование теории и практики современного образования / Борис Михайлович Бим-Бад. – М.: РОУ, 1994. – 36с.
6. Богуш А.М. Дошкольное образование в структуре государственного стандарта в Украине / А.М. Богуш // Україна – Греція: історична спадщина і перспективи співробітництва (м. Маріуполь, 1999 р., 27-29 трав.): Зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. / Маріуп. гуманіт. ін-т та ін. – Маріуполь, 1999. – Т. 2. – С. 121-123.
7. Богуш А.М. Модернізація дошкільної освіти в контексті Національної доктрини її розвитку / А.М. Богуш // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту. Сер. Пед. науки. – Глухів, 2003. – Вип. 2. – С. 9-12.
8. Богуш А.М. Принципи гуманізації освіти у вищій школі / А.М. Богуш // Наук. вісн.: Зб. наук. пр. / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2002. – Вип. 10, ч. 1: Матеріали міжнар.наук.-практ. конф. [“Пріоритетні напрямки розвитку проф. освіти”]. – С. 50-54.

9. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти / А.М. Богуш // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – Рівне, 2003. – Вип. 4, ч. 1. – С. 6-9.
10. Богуш А.М. Реформування підготовки педагогічних кадрів в аспекті реалізації принципів наступності і перспективності / А.М. Богуш // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [“Проблеми наступності у підготовці дітей дошкіль. і молодшого віку до життєдіяльності”]. – Бердянськ, 2002. – С. 6-12.
11. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84с.
12. Вербицкий А.А. Концепция знаковоконтекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
13. Высшее образование в Турции. - [Электронный ресурс]. – Электрон. данные. – Режим доступа:<http://www.studyturkish.ru/study/study1.htm> . – Название с экрана.
14. Газизова А.И. Из опыта создания национальной системы обеспечения качества высшего образования в Турции / А.И. Газизова // Высшее образование сегодня. – 2008. – Вып.1. – С.32-36.
15. Газизова А.И. Интернационализация и академическая мобильность в Турции как необходимые элементы инновационной и образовательной научной траектории / А.И. Газизова // Образование и наука. – 2008. – №2 (50). – С.88-97.
16. Газизова А.И. Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции (в контексте исследования проблем модернизации образования»: автореф. дис. доктора педагогических наук : 13.00.08 / А.И. Газизова. – Ижевск, 2010. – 48 с.

17. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. доктора педагогических наук : 13.00.08 / Гузель Иншаровна Гайсина. – Москва, 2002. – 366 с.
18. Гершунский Б.С. Философия образования : Учебное пособие для студентов / Борис Семенович Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.— 432с.
19. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию : Учебное пособие для вузов / Сергей Иосифович Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
20. Гмурман В.Е. Воспитание, образование, обучение как понятия и термины педагогики: общие основы педагогики / В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев. – М., 1967. – 173 с.
21. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник [Текст] / Семен Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.
22. Гурье Л.И. Преподаватель вуза и инновационные технологии / Л.И. Гурье, Д.З. Ахметова // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 138-144.
23. Гурье Л. Проблемы подготовки преподавателей вузов Турции / Л. Гурье, А.Газизова // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 115–120.
24. Гусарова Е.Н. Современные подходы профессионального педагогического образования, направленные на развитие творческого потенциала / Е.Н. Гусарова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. - №1 (11). – С. 117-119.
25. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
26. Дегирменджи М. Высшее педагогическое образование как педагогическая категория / М. Дегирменджи : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. [“Становлення особистості професіонала: перспективи й

розвиток”], 14-15 лютого 2014 р.) / МОН України, Українська академія акмеології – Одеса: видавець Букаєв В.В., 2014. – С.187-193.

27. Дегирменджи М. Историографический анализ становления дошкольного образования в Турции / М. Дегирменджи // Науковий вісник МДУ імені В.О.Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.37. – С. 285-288.

28. Дегирменджи М. К вопросу о практической подготовке специалистов дошкольного образования в Турецкой Республике / Мюджахит Дегирменджи // Педагогічний альманах : Парадигми, стратегії, практика сучасної освіти. – Одеса, 2014. – С. 303-306.

29. Дегирменджи М. Основные тенденции в системе подготовки специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции: результаты педагогической экспертизы / М. Дегирменджи // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2015. – №3. – С. 188-196.

30. Дегирменджи М. Особенности дистанционного образования в системе подготовки специалистов дошкольного воспитания в Турции / М. Дегирменджи // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2014. – Спецвипуск [“Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти”]. – С. 101-108.

31. Дегирменджи М. Підготовка фахівців дошкільної освіти в Туреччині / М. Дегирменджи // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2013. - №34 (287).2013. – С.11-16.

32. Дегирменджи М. Пути реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции / М. Дегирменджи // Наука і освіта. – 2015. – №5. – С. 20-24.

33. Десятов Т. М. Система професійно-технічної освіти в Туреччині: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тимофій Михайлович Десятов. – К., 1998. – 239 с.

34. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови: підруч. для студ. / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
35. Дошкільна освіта: теоретико-методичні аспекти : навч.-метод. посіб. / ред.: Н. В. Кудикіна; уклад.: О. В. Коваленко, О. В. Мартинчук; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2011. – 248 с.
36. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход : дис... доктора психологических наук : 19.00.07 / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая. – М., 2004. – 349 с.
37. Жаровцева Т.Г. Образовательная политика стран Черноморского бассейна в сфере подготовки специалистов педагогического профиля/ Т.Г.Жаровцева, А.Асалыоглу // Наука і освіта. – 2011. – №1. – С. 38-40.
38. Зинченко В.П. Живое знание / Владимир Петрович Зинченко. – Самара: Самарский Дом печати, 1998. – 216 с.
39. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики : Логико-методологические проблемы [Текст] / Исаак Моисеевич Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 160 с.
40. Карпенко Н.М. Професійно-педагогічна підготовка учителів дошкільної освіти в університетах Швеції : автореф. дис... канд. пед. наук, 13.00.04 / Н.М.Карпенко. – К., 2010. – 23 с.
41. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) [Текст] / О. Л. Кононко ; Ін-т проблем виховання АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.
42. Кононко О.Л. Соціально- емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) [Текст] : навч. посібник для вузів / О. Л. Кононко. - К. : Освіта, 1998. – 255 с.

43. Княжева І. А. Ідеї особистісно-орієнтованої дидактики у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти / І. А. Княжева // Наша школа. – 2002. – № 3. – С. 6–7.
44. Княжева І. А. Культурологічний підхід в педагогічній освіті / І. А. Княжева // Наша школа. – 2009. – № 2. – С. 7–12.
45. Княжева І. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти в умовах євроінтеграції / І. А. Княжева // Наша школа. – 2007. – № 2. – С. 13–16.
46. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія [текст] / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
47. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [текст] // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
48. Королев Ф.Ф. Предмет и методы педагогики / Ф.Ф. Королев // Педагогика. - М., 1968.- с. 20-24.
49. Король Н.І. Компетентнісно-орієнтований підхід як інноваційна стратегія в освітньому середовищі України в контексті Болонського процесу / Н. І. Король // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Ялта, 5-7 берез. 2009 р.). - Ялта, 2009. -Ч . 1.-С. 124-128.
50. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий [Текст] : учеб. пособие для слушателей фак. по подготовке и повышению квалификации организаторов нар. образования / Борис Иванович Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
51. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Ната Борисовна Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 141 с.
52. Куліш Р.В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р.В. Куліш // Науковий вісник МНУ імені

- В.О.Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2014. – Вип. 1.45. – С. 73-77.
53. Лазарев В.С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12-18.
54. Лисенко Н.В. Актуальні проблеми українського національного дошкілля / За ред. М.Г. Стельмаховича. – Івано-Франківськ, 1995. – 242 с.
55. Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : Моногр. / Н.І. Луцан; Півден. наук. центр АПН України. – О.: СВД М.П.Черкасов, 2005. – 320 с.
56. Машкіна Л.А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах : Моногр. / Л. А. Машкіна; ред.: Т. І. Поніманська; Хмельниц. гуманіт.-пед. ін-т. – Хмельниц. : ТОВ НВП "Еврика", 2004. – 203 с.
57. . Мельник Н. І. Забезпечення якості дошкільної освіти в контексті аналізу професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи / Н. І. Мельник // Наука і освіта : педагогіка і психологія : наук. пр. журн. – № 10. – Південноукр. нац. пед. ун. імені К. Ушинського, 2014. – С. 135–140.
58. Мельник Н. І. Порівняльний аналіз фахової підготовки кадрів дошкільної освіти у США / Н. І. Мельник // Педагогічна теорія і практика: Зб. наук. пр. – К. : КиМУ, 2012. – Вип. 3 – С. 132–140.
59. Мельник Н.І. Розвиток дошкільної освіти у США : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.І. Мельник. – К., 2011. – 22 с.
60. Мельник Н. І. Розвиток особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі професійної підготовки: український та зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / Н. І. Мельник // Science and education a new dimension. – Vol. – №1., feb., 2013. – Publ.: Society for cultural and scientific

progress in Central and Eastern Europe. – P. 147–152. – Режим доступу: <http://scaspee.com/6/post/2013/01/2.html>

61. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [Текст] / О. Л. Кононко [та ін.] ; наук. ред. О.Л. Кононко ; АПН України, Ін-т пробл. виховання. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

62. Микляева Н.В. Современные системы дошкольного образования зарубежом : Учебное пособие / Наталья Викторовна Микляева. – М.: Перспектива, 2011. – 103 с.

63. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2. – С. 266–268.

64. Нагорна Н.В. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування змісту підготовки майбутнього фахівця / Н.В. Нагорна, А.Л. Фрумкіна // Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу / Матеріали міжн. наук.-практ. конф. 22–23 травня 2008 р. / [за ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур]. – Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2008. – С. 44–46.

65. Новицкая Е.Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Новицкая. – М., 2002. – 267 с.

66. Образовательное право и образовательная система стран Ближнего и Среднего Востока (Турции, Ирана, Пакистана) // Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / Федеральный центр образоват. законодательства, Центр публ.-правовых исслед. ; под ред. А. Н. Козырина. – М., 2007. – С. 371–422.

67. Парамонова Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /

- Л.А.Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
68. Педагогический словарь / Под ред. А.И. Каирова. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1985. – Т. 1. – 520 с.
69. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: Монография /Под ред. А.Л.Гаврикова, М.Н.Певзнера. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. - 300 с.
70. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова, И.А. Богомолова и др. – М.: Сов.энцикл.,1964. – 278 с.
71. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения : В 3-х т. / Иоганн Генрих Песталоцци / Под ред. М.Ф. Шабаевой. – Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 720 с.
72. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : Навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
73. Пріоритетні напрями роботи дошкільної освіти на 2011–2012 навчальний рік: методичний аспект. Випуск десятий / за наук. ред. К. Л. Крутій. — Запоріжжя : ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2011. — 250 с.
74. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 436 с.
75. Радионова Н.Ф. Становление современных учителей как важнейший ориентир в развитии педагогического образования [Электроний ресурс] / Н.Ф. Радионова. – Режим доступа: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-28>.
76. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.05 / І. П. Рогальська; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2009. – 43 с.
77. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О.П.Савченко // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Випуск 3. – Режим доступу:

http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010

78. Сапожников С.В. Исторична ретроспектива розвитку вищої педагогічної освіти Болгарії як країни-учасниці організації Чорноморського економічного співробітництва образования [Електроний ресурс] / С.В. Сапожников. – Режим

доступу:<http://nebula.wsimg.com/d72e5cd4eea4c84b2eca0a81482c897b?AccessKeyId=CE8AEFD964A5916B60D5&disposition=0&alloworigin=1>

79. Сапожников С.В. Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення / С.В. Сапожников // Вісн. Дніпропетр. ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С. 41–45.

80. Сапожников С.В. Спроба структурного аналізу системи вищої освіти в Туреччині / С.В. Сапожников // Гуманітарні науки. – 2008. – № 1. – С. 125–130.

81. Сапожников С.В. Функціонування державної освітньої системи Турецької республіки як країни-члени Чорноморського економічного співтовариства / С.В.Сапожников // Гуманітарні науки. – 2010. – № 2. – С. 130–135.

82. Салимова К. Становление светской школы в Турции / К. Салимова // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 107–114.

83. Сенько Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 44-50.

84. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Сластенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 2-7.

85. Соколова И.И. Педагогическое образование: тенденции развития / И.И.Соколова // Педагогічні науки. – 2011. – Вип.1.33. – С.45-49.

86. Соколова И.И. Развитие фундаментальных исследований в области педагогического образования / И.И. Соколова // Человек и образование. – 2012. – №1(30). – С.9-13.

87. Степанова Т.М. Дослідження трансформації змісту передшкільної освіти (системний підхід) / Т.М. Степанова // Зб. статей «Проблеми сучасної педагогічної освіти». – Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта, 2008. – Вип. 20, Ч. 3. – С. 239-246.
88. Степанова Т.М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття: монографія / Тетяна Михайлівна Степанова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 184 с.
89. Степанова Т.М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ – ХХ ст.): монографія / Тетяна Михайлівна Степанова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 467 с.
90. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоистева // Педагогическое образование в России. – 2013. – №2. – С. 198-202.
91. Тюфекчи В. Исторические истоки музыкального образования в Турции / В. Тюфекчи // Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 135-139.
92. Угода про співробітництво в галузі освіти між Міністерством освіти України та Міністерством національної освіти і Радою вищої освіти Турецької Республіки [Електроний ресурс] : станом на 27 берез. 2007 р. – К., 2007. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart12/inx12914.htm>
93. Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю [Текст] / упоряд. Л. В.Артемова, Н. В. Лисенко ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М.Драгоманова, Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. - К. : [б.в.], 1996. - 206 с.
94. Усманова С. М. Сравнительный анализ уровней высшего образования в Украине и Турции / С. М. Усманова // Проблеми сучасної педагогічної освіти

- : [зб. ст.]. Сер.: Педагогіка і психологія / РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”. – Ялта, 2009. – Вип. 21, ч. 3. – С. 226–231.
95. Усманова С.М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина : автореф. дис. канд. пед. наук, 13.00.01 / С.М.Усманова. – Ялта, 2011. – 22 с.
96. Усманова, С. М. Уровни высшего образования в Украине и Турции в контексте Болонского процесса / С. М. Усманова // Развитие освіти в условиях полетничного региона : материалы міжнар. наук.-практ. конф., 9–11 квіт. 2009 р. : [зб. ст.]. / РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”. – Ялта, 2007. – Вип. 5, ч. 3. – С. 208–213.
97. Эришген, Л. Р. Система образования в Республике Турция [Электронный ресурс] / Л.Р. Эришген. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2011.html>.
98. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. Посібник / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560с.
99. Aksit, N. (2007) Educational Reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.
100. Anadolu University (2004) Programme of Preschool Education. Retrieved June 10, 2004, from <http://www.aof.anadolu.edu.tr>
101. Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). Preschool Education and Education Programme of Preschool. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
102. Argun, Y. & İkiz, E. (2003) Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Mesleki Tutum ve Algılarına Etkilerinin İncelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-11 ekim 2003 Kuşadası /Türkiye, bildiri kitabı 3, 412-429. Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul.
103. Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 1-10.

104. Aydin, C.H. (2003) Design, implementation and evaluation of an online faculty development program: Paper presented at Association of Educational Communications and Technology (AECT) International Conference. California.
105. Barnett, W. S. (2003) Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, № 2, 102-131.
106. Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Yayınları.
107. Bedel, E.F. (2008) Interactions Among Attitudes Toward Teaching and Personality Constructs in Early Childhood Preservice Teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 31-48.
108. Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005), Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
109. Değirmenci, M. (2014) Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Uzmanları Çağdaş Yetiştirme Sisteminin Gelişmesinin Ana Eğitimleri. *Kariyer Penceresi. Kariyer Eğitim ve Rehberlik*, №5 (21), 51-54.
110. Erkan, S & Severcan S. (2010) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Kurum Yöneticileri ile Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 1486 s.
111. Ersoy, F. A general overview of medical education and faculty development programs in Turkey (n.d.). Retrieved from <http://www.mejfm.com/journal/July03/>.
112. Gedikoğlu, T. (2005) Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
113. Gençdoğan, B. (2004), Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bölümleri ile doktora tez konuları arasındaki uyumun incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 13, 19-28.

114. Güler, S.D. & Öztürk, F. (2003) Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştiren İlk Program. *Educational Sciences and Practice*, №2 (4), 261-275.
115. Gultekin, M. (Ed.) (2004) Practical manual in preschool education for teacher candidates and teachers. Eskişehir: Anadolu University Open Education Faculty Press.
116. Gultekin, M. (2009) Quality of Distance Education in Turkey: Preschool Teacher Training Case. *IRRODLE*, 10(2).
117. Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z., (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), 1-11.
118. Gürsoy, H. (2003). Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (299), 28-35.
119. Güven, İ. (2014) Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
120. Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi. Ankara: Alkım Yayınevi.
121. Hakan, A. (1991). Evaluation of two-year undergraduate education programme. Eskişehir: Open Education Faculty, Anadolu University Press.
122. Hakan, A., Özgür, A.Z., Kara, E. Kürüm, D., & Özkanal, B. (2004). The evaluation of graduate programs of open education system. Eskişehir: Anadolu University Open Education Faculty Publications Anadolu Üniversitesi.
123. Hatakenaka, S. (2006) Higher Education in Turkey for 21st Century: Size and Composition. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/>.
124. Hofstede, G. (1986) Cultural differences in teaching and learning, *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (3), 301-320.
125. Kalkınç, F. (2008). Okul Evde Başlar, İzmir: Nobel Yayınları.
126. Kandır, A., (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151,102-104.

127. Büyükgöze Kavas, A. & Bugay, A. (2009) Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(13), 13-21.
128. Kayhan, H.N. & Kilic, D. (n.d.) Investigation of Science Education in Pre-school Teacher Training Programs in Turkey and Some of the European Union Countries. Retrieved from <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>.
129. Kayhan, H.N. & Kilic, D. (2011) Preschool teacher training systems in Turkey and European Union countries. Procedia Social and Behavioral Sciences, №15, 3748-3752.
130. Kılanç, B. (2011) Operationalization of Diversity in Turkish Higher Education System. Yükseköğretim Dergisi, 1(2), 88-94.
131. Knowledge, networks and nations: Global scientific collaboration in the 21st century, Report 03/11 DES2096, The Royal Society. Retrieved from http://royalsociety.org/uploadedfiles/royal_society_content/influencing_policy/reports/2011-03-28-knowledge-networks-nations.pdf.
132. Kocatürk, U. (1984) Atatürk'ün Üniversite Reformuile İlgili Notları. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 3, 4-95.
133. Köksal Akyol, A. & Aslan, D. (2006) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 51-60.
134. Küçükkoğlu, A. & Kızıldaş, E. (2012) Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. İlköğretim Online, №11(3), 660-670.
135. Latchem, C., Odabaşı, F.H. & Kabakçı, I. (n.d.) Online professional development for university teaching in Turkey: a proposal. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/534.htm>.
136. M.E.B. (2002) Preschool Education Programme For Children Between 36-72 Month, Ankara: M.E.B.

137. Melnyk, N.I. (2013) Peculiarities of preschool teachers' education in Western Europe. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*, 9, 15-19.
138. Mizikaci, F. (2006) Higher education in Turkey. Retrieved from www.cepes.ro/publications/pdf/Turkey.pdf.
139. National Education Statistics. Formal Education 2010–2011 (n.d.) – Ministry of National Education, Turkish Statistical Institute. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf.
140. Odabaşı, H.F. (2005) The status and need for faculty development in Turkey // *International Journal for Academic Development*, №10(2).
141. Oğuzkan, Ş. & Gürel, O. (1996) *Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
142. Özgür, İ.N. (1973) *Bugünün Anaokulları*, İlaveli 3. Baskı, İstanbul: Takıloğlu Mat.
143. Özoğlu, M. (2010) Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları,(Foundation for Policy, Economics and Social Research [SETA] Report), February. SETA.
144. Poyraz, H. & Dere, H. (2001) *The Principles and Methods of Preschool Education*, Ankara: Anı Yayıncılık.
145. Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010) *Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, VII (I), 128-152.
146. Şahin, E. (2003) *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adayları İle Uygulama Okullarındaki Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalara İlişkin Bakış Açılıarı*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (13).
147. Şahin, F. (1996) *Okulöncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Metotların Tespiti*, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 74-92, İstanbul.
148. Şişman, M. (2009). *Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek*, Türk Yurdu Dergisi, 29, 37-41.

149. Towards the European higher education area: bologna process. National Reports 2004–2005 (n.d.). Retrieved from http://www.bologna.mgimo.ru/files/otcheti-2005/Reports-Turkey_05_pdf.
150. Türk, İ.C. (2011) Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. Millî Eğitim, 190, 160-173.
151. Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. In: Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Hasan Bacanlı, & Murat Sözer (Eds), Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. Türk Eğitim Derneği, 11-61.
152. Usun S. A review of the new approaches and problems of the Turkish teacher education system (2008). Retrieved from <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/viewFile/29/25>.
153. Ya-Pa (2006) 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
154. Yapıcı, M. & Ulu, F.B. (2010) İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. Kuramsal Eğitimbilim, 3(1), 43-55.
155. Yasar, Ş., Gültekin, M., & Duban N. (2006). The structure and the applications of practical activities in the pre-school teacher training program in the open education faculty at Anadolu University in Turkey. IV International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education, Seville, Spain.
156. Yılmaz, N. (1999) The Guide Book of Preschool Teachers. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложения А

Таблица А.1.

Статистика услуг дошкольного в образования в 2003-2004 гг.

Источник финансирования	Тип дошкольного учреждения	Кол-во заведений/ классов	Кол-во детей	Кол-во квалифиц. воспитателей
Министерство образования	Подготовительные классы	10922	267958	10518
	Детские сады	483	42664	2020
Частный сектор	Подготовительные классы	199	5004	741
	Детские сады	300	9059	620
Департамент соцобеспечения и защиты детей	Крэши и дневные центры	48	850	-

Таблица А.2.

Высшие учебные заведения Турецкой Республики, осуществляющие подготовку специалистов дошкольного образования

№ п/п	Название ВУЗа (форма собственности)	Город	Год основания	Общее количество студентов	Лицензированный набор специалистов дошкольного образования (2014 г)	Форма обучения для специалистов дошкольного образования	Образовательно-квалификационный уровень
1	Абант Иззет Байсал университет (государственный)	Болу	1992	19646	62	дневная	бакалавр, магистр
2	Аднан Мендерес университет (государственный)	Айдын	1992	26962	72	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
3	Агры Ибрахим Чечен университет (государственный)	Агры	2007	5839	113	дневная вечерняя	бакалавр
4	Адьяман университет (государственный)	Адьяман	2006	13270	52	дневная	бакалавр

5	Акдениз университет (государственный)	Анталья	1982	50089	82	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
6	Анадолу университет (государственный)	Эскишехир	1958	1800000	62	дневная	бакалавр, магистр
7	Ататюрк университет (государственный)	Эрзурум	1957	43389	62	дневная вечерняя	бакалавр
8	Афьон Коджатеке университет (государственный)	Афьонкара- хисар	1992	31771	72	дневная вечерняя	бакалавр
9	Ахи Эвран университет (государственный)	Кыршехир	2006	14994	52	дневная	бакалавр
10	Амасья университет (государственный)	Амасья	2006	7520	52	дневная	бакалавр
11	Анкара университет (государственный)	Анкара	1946	39624	72	дневная	бакалавр, магистр
12	Балыкесир университет (государственный)	Балыкесир	1992	33786	52	дневная вечерняя	бакалавр
13	Башкент университет	Анкара	1994	8431	32	дневная	бакалавр

	(частный)						
14	Богазичи университет (государственный)	Стамбул	1863/1971	9022	62	дневная	бакалавр
15	Джумхурийет университет (государственный)	Сивас	1974	38499	108	дневная вечерняя	бакалавр
16	Чанаккале Онсекиз Март университет (государственный)	Чанаккале	1992	29444	62	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
17	Чукурова университет (государственный)	Адана	1973	45000	52	дневная вечерняя	бакалавр
18	Диджле университет (государственный)	Диярбакыр	1974	22029	88	дневная	бакалавр, магистр
19	Докуз Эйлюль университет (государственный)	Измир	1982	47808	103	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
20	Думлупынар университет (государственный)	Кютахья	1992	45754	41	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
21	Эге университет (государственный)	Измир	1955	51215	62	дневная	бакалавр, магистр
22	Фырат университет	Элазыг	1975	27014	62	дневная	бакалавр,

	(государственный)						магистр
23	Гази университет (государственный)	Анкара	1926	58339	88	дневная	бакалавр, магистр
24	Гиресун университет (государственный)	Гиресун	2006	14059	88	дневная вечерняя	бакалавр
25	Хаджеттепе университет (государственный)	Анкара	1967	29645	82	дневная	бакалавр, магистр
26	Иньоню университет (государственный)	Малатья	1973	22553	72	дневная вечерняя	бакалавр
27	Истанбул Айдын университет (частный)	Стамбул	2003	22000	100	дневная	бакалавр
28	Карадениз Текник университет (государственный)	Трабзон	1955	45604	108	дневная вечерняя	бакалавр
29	Кастамону университет (государственный)	Кастамону	2006	9563	72	дневная вечерняя	бакалавр
30	Кафкас университет (государственный)	Карс	1992	11453	62	дневная	бакалавр
31	Килис 7 Аралык университет	Килис	2007	5365	62	дневная	бакалавр

	(государственный)						
32	Коджаэли университет (государственный)	Коджаэли	1992	58494	62	дневная	бакалавр
33	Мальтепе университет (частный)	Стамбул	1997	5844	55	дневная	бакалавр
34	Мармара университет (государственный)	Стамбул	1883	51896	108	дневная	бакалавр, магистр
35	Мевляна университет (частный)	Конья	2009	886	70	дневная	бакалавр
36	Мерсин университет (государственный)	Мерсин	1992	28031	52	дневная вечерняя	бакалавр
37	Мехмет Акиф Эрсой университет (государственный)	Бурдур	2006	15985	52	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
38	Мугла университет сыткы кочман (государственный)	Мугла	1992	25064	72	дневная	бакалавр
39	Муш Альпарслан университет (государственный)	Муш	2006	4368	72	дневная	бакалавр
40	Ондокуз Майыс университет	Самсун	1975	32157	72	дневная	бакалавр

	(государственный)					вечерняя	
41	Орта Догу Текник университет (государственный)	Анкара	1956	18235	57	дневная	бакалавр, магистр
42	Памуккале университет (государственный)	Денизли	1992	44600	113	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
43	Сакарья университет (государственный)	Сакарья	1970	52752	52	дневная вечерняя	бакалавр
44	Синоп университет (государственный)	Синоп	2007	4160	82	дневная	бакалавр
45	Тракья университет (государственный)	Эдирне	1982	29572	62	дневная вечерняя	бакалавр, магистр
46	Улудаг университет (государственный)	Бурса	1975	46430	57	дневная вечерняя	бакалавр,
47	Юзюнджю Йыл университет (государственный)	Ван	1982	18911	62	дневная вечерняя	бакалавр
48	Зирве университет (частный)	Газиантеп	2009	2338	80	дневная	бакалавр

Таблица А.3.

Динамика контингента студентов дошкольного образования дневной формы обучения образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» в Турецкой Республике

Название ВУЗа	2010 г. лицензия/ контингент	2011 г. лицензия/ контингент	2012 г. лицензия/ контингент	2013 г. лицензия/ контингент	2014 г. лицензия/ контингент
Абант Иззет Байсал университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Аднан Мендерес университет	52/52	52/52	67/67	72/72	72/72
Агры Ибрахим Чечен университет	88/88	88/88	103/103	113/113	113/113
Адьяман университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Акдениз университет	77/77	77/77	82/82	82/82	82/82
Анадолу университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Ататюрк университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Афьон Коджатепе университет	57/57	88/88	62/62	72/72	72/72
Ахи Эвран университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Амасья университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Анкара университет	67/67	67/67	72/72	72/72	72/72
Балыкесир университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Башкент университет	50/50	50/50	40/40	40/40	32/32
Богазичи университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Джумхурийет университет	103/103	103/103	108/108	108/108	108/108
Чанаккале Онсекиз Март университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Чукурова университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Диджле университет	62/62	62/62	77/77	77/77	88/88
Докуз Эйлюль университет	98/98	98/98	103/103	103/103	103/103
Думлупынар университет	36/36	36/36	41/41	41/41	41/41
Эге университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Фырат университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Гази университет	82/82	82/82	88/88	88/88	88/88

Гиресун университет	77/77	77/77	88/88	88/88	88/88
Хаджеттепе университет	77/77	77/77	82/82	82/82	82/82
Иньоню университет	57/57	57/57	62/62	72/72	72/72
Истанбул Айдын	100/100	100/100	50/50	70/70	100/100
Карадениз Текник университет	103/103	103/103	108/108	108/108	108/108
Кастамону университет	67/67	67/67	72/72	72/72	72/72
Кафкас университет	47/47	47/47	62/62	62/62	62/62
Килис 7 Аралык университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Коджаэли университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Мальтепе университет	44/44	24/24	30/30	55/55	55/55
Мармара университет	103/103	103/103	108/108	108/108	108/108
Мевляна университет	48/48	80/80	48/48	70/70	70/70
Мерсин университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Мехмет Акиф Эрсой университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Мугла сыткы кочман университет	57/57	67/67	72/72	72/72	72/72
Муш Альпарслан университет	47/47	47/47	52/52	72/72	72/72
Ондокуз Майыс университет	67/67	67/67	72/72	72/72	72/72
Орта Догу Текник университет	52/52	52/52	57/57	57/57	57/57
Памуккале университет	88/88	98/98	113/113	113/113	113/113
Сакарья университет	47/47	47/47	52/52	52/52	52/52
Синоп университет	57/57	57/57	62/62	82/82	82/82
Тракья университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Улудаг университет	47/47	47/47	57/57	57/57	57/57
Юзюнджю Йыл университет	57/57	57/57	62/62	62/62	62/62
Зирве университет	50/50	60/60	40/40	70/70	80/80
	2963	3036	3238	3348	3391

Таблица А.4.

Динамика контингента студентов дошкольного образования дневной формы обучения образовательно-квалификационного уровня «магистр» в Турецкой Республике

Название ВУЗа	2010 г. лицензия/ контингент	2011 г. лицензия/ контингент	2012 г. лицензия/ контингент	2013 г. лицензия/ контингент	2014 г. лицензия/ контингент
Абант Иззет Байсал университет	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Аднан Мендерес университет	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Агры Ибрахим Чечен университет	-	-	-	-	-
Адьяман университет	-	-	-	-	-
Акдениз университет	12/12	12/12	12/12	12/12	12/12
Анадолу университет	18/18	18/18	18/18	18/18	18/18
Ататюрк университет	-	-	-	-	-
Афьон Коджатепе университет	-	-	-	-	-
Ахи Эвран университет	-	-	-	-	-
Амасья университет	-	-	-	-	-
Анкара университет	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5
Балыкесир университет	-	-	-	-	-
Башкент университет	-	-	-	-	-
Богазичи университет	-	-	-	-	-
Джумхурийет университет	-	-	-	-	-
Чанаккале Онсекиз Март университет	12/12	12/12	12/12	14/14	14/14
Чукурова университет	-	-	-	-	-
Диджле университет	10/10	10/10	10/10	10/10	12/12
Докуз Эйлюль университет	17/17	17/17	17/17	17/17	17/17
Думлупынар университет	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Эге университет	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Фырат университет	-	-	-	-	-
Гази университет	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20

Гиресун университет	-	-	-	-	-
Хаджеттепе университет	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20
Иньоню университет	-	-	-	-	-
Истанбул Айдын	-	-	-	-	-
Карадениз Текник университет	-	-	-	-	-
Кастамону университет	-	-	-	-	-
Кафкас университет	-	-	-	-	-
Килис 7 Аралык университет	-	-	-	-	-
Коджаэли университет	-	-	-	-	-
Мальтепе университет	-	-	-	-	-
Мармара университет	10	10	10	10	11
Мевляна университет	-	-	-	-	-
Мерсин университет	-	-	-	-	-
Мехмет Акиф Эрсой университет	8	8	8	8	8
Мугла сыткы кочман университет	-	-	-	-	-
Муш Альпарслан университет	-	-	-	-	-
Ондокуз Майыс университет	-	-	-	-	-
Орта Догу Текник университет	18	20	20	20	20
Памуккале университет	5	5	7	7	7
Сакарья университет	-	-	-	-	-
Синоп университет					
Тракья университет	5	5	6	8	8
Улудаг университет	-	-	-	-	-
Юзюнджю Йыл университет	-	-	-	-	-
Зирве университет	-	-	-	-	-
	200	202	203	209	212

ПРИЛОЖЕНИЯ Б

Приложение Б.1

Анкета для воспитателя дошкольного учреждения

Город	Тип учреждения (частный, государственный)	Специальность по диплому (дипломам)	Возраст

Уважаемый коллега!

Вы принимаете участие в диссертационном исследовании, целью которого является изучение возможности усовершенствования системы подготовки специалистов дошкольного образования. Просим Вас ответить на все вопросы анкеты.

Анкета анонимная. Результаты опроса будут использованы только в обобщенном виде.

Внимательно прочитайте вопросы и отметьте тот вариант, который наиболее соответствует Вашей позиции. Если такого варианта нет, изложите, пожалуйста, Ваши мысли по данному вопросу в графе «другое».

Очень благодарны Вам за сотрудничество!

**1. ВАШ СТАЖ РАБОТЫ
ВОСПИТАТЕЛЕМ? _____ ЛЕТ.**

2. ВАШЕ ОБРАЗОВАНИЕ:

- а) полное высшее педагогическое (специалист или магистр)
- б) неполное высшее педагогическое (бакалавр)
- в) полное высшее (специалист или магистр)
- г) неполное высшее (бакалавр)
- д) среднее

3. ПОЧЕМУ ВЫ ВЫБРАЛИ ПРОФЕССИЮ ВОСПИТАТЕЛЯ?

(ВЫБЕРИТЕ НЕ БОЛЕЕ 5 ВАРИАНТОВ)

- а) Интересная, творческая работа
- б) График работы
- в) Достаточно свободного времени, продолжительный отпуск
- г) Большая самостоятельность в работе
- д) Возможность профессионального роста (получение новых знаний, умений)
- е) Высокий престиж профессии
- ж Соответствие Вашим интересам, наклонностям, потребностям)
- з) Возможность работать дополнительно в другом месте
- и) Гарантированная работа
- й) Соответствующий уровень заработной платы
- к) Общение с детьми
- л) Нет возможности найти другую работу, нет другой квалификации и навыков
- м) Работа воспитателем ничем не привлекает, работаю по стечению обстоятельств
- н) Возможность быть рядом со своим ребенком
- о) Другое

4. Принимали ли Вы участие за последние 5 лет в названных ниже мероприятиях? (отметьте все возможные варианты)

	<i>Дайте ответ в каждой строке</i>	ДА	НЕТ
1	курсы повышения квалификации		
2	обучение в летних школах, на семинарах и т.д.		
3	обучение по магистерским программам, получение дополнительной специализации и т.п.		

5. ЕСЛИ ВЫ ХОТИТЕ ПОВЫСИТЬ СВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, ТО КАКОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫ БЫ ОТДАЛИ ПРЕДПОЧТЕНИЕ? (ОТМЕТЬТЕ ПО ОДНОМУ ВАРИАНТУ В КАЖДОЙ СТРОКЕ)

Специальность	Обучение без отрыва от работы	Обучение с отрывом от работы	Дистанционное обучение	Нет необходимости
1- иностранный язык				
2- компьютеры				
3- методика дошкольного воспитания и образования, педагогика				
4 – инновационные методы и формы работы с детьми				
5 – раннее развитие детей				
6 – психология ребенка				
7 – практическая подготовка по работе с родителями				
8 - логопедия				
9- знания в области другой специальности (укажите какой именно?)				

6. Довольны ли Вы теоретической подготовкой по специальности в университете/училище/колледже, где получали образование? а) да б) нет

7. Довольны ли Вы практической подготовкой по специальности в университете/училище/колледже, где получали образование? а) да б) нет

8. Считаете ли Вы, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в улучшении, реформировании и модернизации? а) да б) нет

9. На Ваш взгляд, какие аспекты подготовки специалиста дошкольного образования необходимо улучшить?

- а) теоретическая подготовка по специальности
- б) практическая подготовка по специальности
- в) прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении
- г) обучение иностранному языку
- д) обучение информатике
- е) возможность выбора учебных предметов и программ
- ж) написание квалификационной работы (курсового проекта, дипломной/магистерской работы)

10. Знакомы ли Вы с современными методами и формами дошкольного образования и воспитания, использующимися в других странах (дайте ответ в каждой строке)?

<i>Страна</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>	<i>Частично</i>
Украина			
Россия			
Турция			
Великобритания			
Франция			
Германия			
Польша			
США			
Другие (указать какие именно)			

11. Изучали ли Вы в университете/институте/колледже/училище современные системы дошкольного образования и воспитания других стран? а) да б) нет

12. Считаете ли Вы необходимым улучшать национальную систему подготовки специалистов дошкольного образования путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами? а) да б) нет

13. Интересно ли Вам было ознакомиться с системой подготовки специалистов дошкольного образования Турции? а) да б) нет

14. На Ваш взгляд, должна ли функционировать заочная программа подготовки специалиста дошкольного образования для таких образовательно-квалификационных уровней? (дайте ответ в каждой строке)?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр		
магистр		

15. Можно ли применять дистанционную форму обучения для подготовки специалистов дошкольного образования? (дайте ответ в каждой строке)?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр		
магистр		
курсы повышения квалификации		

Благодарим Вас за участие в исследовании!

Приложение Б.2

Анкета для студентов дошкольного образования

Город	Тип университета (частный, государственный)	Специальность по диплому (дипломам)	Возраст

Дорогой друг!

Вы принимаете участие в диссертационном исследовании, целью которого является изучение возможности усовершенствования системы подготовки специалистов дошкольного образования. Просим Вас ответить на все вопросы анкеты.

Анкета анонимная. Результаты опроса будут использованы только в обобщенном виде.

Внимательно прочитайте вопросы и отметьте тот вариант, который наиболее соответствует Вашей позиции. Если такого варианта нет, изложите, пожалуйста, Ваши мысли по данному вопросу в графе «другое».

Очень благодарны Вам за сотрудничество!

1. НА КАКОМ КУРСЕ ВЫ УЧИТЕСЬ? _____

2. КАКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЫ ХОТИТЕ ПОЛУЧИТЬ:

- а) полное высшее педагогическое (специалист или магистр)
- б) неполное высшее педагогическое (бакалавр)
- в) полное высшее (специалист или магистр)
- г) неполное высшее (бакалавр)
- д) среднее

3. ПОЧЕМУ ВЫ ВЫБРАЛИ ПРОФЕССИЮ ВОСПИТАТЕЛЯ?
(ВЫБЕРИТЕ НЕ БОЛЕЕ 5 ВАРИАНТОВ)

- а) Интересная, творческая работа

- б) График работы
- в) Достаточно свободного времени, продолжительный отпуск
- г) Большая самостоятельность в работе
- д) Возможность профессионального роста (получение новых знаний, умений)
- е) Высокий престиж профессии
- ж) Соответствие Вашим интересам, наклонностям, потребностям
- з) Возможность работать дополнительно в другом месте
- и) Гарантированная работа
- й) Соответствующий уровень заработной платы
- к) Общение с детьми
- л) Нет возможности найти другую работу, нет другой квалификации и навыков
- м) Профессия воспитателя ничем не привлекает, стечение обстоятельств
- н) Возможность быть рядом со своим ребенком
- о) Другое _____

4. После окончания университета хотите ли Вы принимать участие в названных ниже мероприятиях? (отметьте все возможные варианты)

<i>Дайте ответ в каждой строке</i>		ДА	НЕ Т
1 -	курсы повышения квалификации		
2 -	обучение в летних школах, на семинарах и т.д.		
3 -	обучение по магистерским программам, получение дополнительной специализации и т.п.		

5. РАБОТАЯ ВОСПИТАТЕЛЕМ, ЕСЛИ БЫ ВЫ ЗАХОТЕЛИ ПОВЫСИТЬ СВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, ТО КАКОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫ БЫ ОТДАЛИ ПРЕДПОЧТЕНИЕ? (ОТМЕТЬТЕ ПО ОДНОМУ ВАРИАНТУ В КАЖДОЙ СТРОКЕ)

Специальность	Обучение без отрыва от работы	Обучение с отрывом от работы	Дистанционное обучение	Нет необходимости
1- иностранный язык				
2- компьютеры				
3- методика дошкольного воспитания и образования, педагогика				
4 – инновационные методы и формы работы с детьми				
5 – раннее развитие детей				
6 – психология ребенка				
7 – практическая подготовка по работе с родителями				
8 - логопедия				
9- знания в области другой специальности (укажите какой именно?)				

6. Довольны ли Вы теоретической подготовкой по специальности в университете, где получаете образование? а) да б) нет

7. Довольны ли Вы практической подготовкой по специальности в университете, где получаете образование? а) да б) нет

**8. Считаете ли Вы, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в улучшении, реформировании и модернизации?
а) да б) нет**

9. На Ваш взгляд, какие аспекты подготовки специалиста дошкольного образования необходимо улучшить?

- а) теоретическая подготовка по специальности
- б) практическая подготовка по специальности
- в) прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении
- г) обучение иностранному языку
- д) обучение информатике
- е) возможность выбора учебных предметов и программ
- ж) написание квалификационной работы (курсового проекта, дипломной/магистерской работы)

10. Знакомы ли Вы с современными методами и формами дошкольного образования и воспитания, использующимися в других странах (дайте ответ в каждой строке)?

<i>Страна</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>	<i>Частично</i>
Украина			
Россия			
Турция			
Великобритания			
Франция			
Германия			
Польша			
США			
Другие (указать какие именно) _____ _____			

11. Изучаете ли Вы в университете современные системы дошкольного образования и воспитания других стран? а) да б) нет

12. Считаете ли Вы необходимым улучшать национальную систему подготовки специалистов дошкольного образования путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами? а) да б) нет

**13. Интересно ли Вам было ознакомиться с особенностями системы подготовки специалистов дошкольного образования Турции? а) да
б) нет**

14. На Ваш взгляд, должна ли функционировать заочная программа подготовки специалиста дошкольного образования для таких образовательно-квалификационных уровней? (дайте ответ в каждой строке)?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр		
магистр		

15. Можно ли применять дистанционную форму обучения для подготовки специалистов дошкольного образования? (дайте ответ в каждой строке)?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр		
магистр		
курсы повышения квалификации		

Благодарим Вас за участие в исследовании!

Приложение Б.3

Результаты анкетирования воспитателей в Украине

Всего – 50 человек

Город	Киев – 31 Одесса - 19
Типа сада	Частный - 27 Государственный - 23
Специальность по диплому	Воспитатель – 31 Учитель – 16 Психолог - 3
Возраст	от 20 до 60 лет

1. Стаж работы

от 1 до 46 лет

2. Ваше образование

ПВПО	НВПО	ПВО	НВО	Среднее
74%	22%	2%	2%	

3. Почему выбрали профессию воспитателя

Интересная, творческая работа	86%
График работы	18%
Достаточно свободного времени, продолжительный отпуск	12%
Большая самостоятельность в работе	12%
Возможность профессионального роста (получение новых знаний, умений)	52%
Высокий престиж профессии	6%
Соответствие Вашим интересам, наклонностям, потребностям	50%
Возможность работать дополнительно в другом месте	6%
Гарантированная работа	18%
Соответствующий уровень заработной платы	78%
Общение с детьми	2%
Нет возможности найти другую работу, нет другой квалификации и навыков	6%
Работа воспитателем ничем не привлекает, работаю по стечению обстоятельств	0%
Возможность быть рядом со своим ребенком	6%

Другое	8%
Люблю детей, получаю удовольствие, желание дать им лучшее	6%
Нравится работать с детьми	2%

4. Принимали ли Вы участие за последние 5 лет в названных ниже мероприятиях?

	<i>Дайте ответ в каждой строке</i>	ДА	НЕТ
1 -	курсы повышения квалификации	62%	38%
2 -	обучение в летних школах, на семинарах и т.д.	38%	62%
3 -	обучение по магистерским программам, получение дополнительной специализации и т.п.	14%	86%

5. ЕСЛИ ВЫ ХОТИТЕ ПОВЫСИТЬ СВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, ТО КАКОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫ БЫ ОТДАЛИ ПРЕДПОЧТЕНИЕ?

Специальность	Обучение без отрыва от работы	Обучение с отрывом от работы	Дистанционное обучение	Нет необходимости
1- иностранный язык	60%	12%	6%	22%
2- компьютеры	40%	14%	8%	38%
3- методика дошкольного воспитания и образования, педагогика	42%	16%	16%	26%
4 – инновационные методы и формы работы с детьми	54%	20%	14%	12%
5 – раннее развитие детей	38%	12%	16%	34%
6 – психология ребенка	56%	8%	16%	20%
7 – практическая подготовка по работе с родителями	40%	8%	8%	44%
8 - логопедия	28%	12%	10%	50%

Специальность	Обучение без отрыва от работы	Обучение с отрывом от работы	Дистанционное обучение	Нет необходимости
9- знания в области другой специальности (укажите какой именно психология)			2%	98%

6. Довольны ли Вы теоретической подготовкой по специальности в университете/училище/колледже, где получали образование?

Да	Нет
88%	12%

7. Довольны ли Вы практической подготовкой по специальности в университете/училище/колледже, где получали образование?

Да	Нет
68%	32%

8. Считаете ли Вы, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в улучшении, реформировании и модернизации?

Да	Нет
96%	4%

9. На Ваш взгляд, какие аспекты подготовки специалиста дошкольного образования необходимо улучшить?

а) теоретическая подготовка по специальности	18%
б) практическая подготовка по специальности	86%
в) прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении	36%
г) обучение иностранному языку	52%
д) обучение информатике	24%
е) возможность выбора учебных предметов и программ	36%
ж) написание квалификационной работы	

(курсового проекта, дипломной/магистерской работы)	
--	--

10. Знакомы ли Вы с современными методами и формами дошкольного образования и воспитания, использующимися в других странах?

<i>Страна</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>	<i>Частично</i>
Украина	90%	2%	8%
Россия	46%	26%	28%
Турция	16%	60%	24%
Великобритания	4%	70%	26%
Франция	10%	78%	12%
Германия	10%	78%	12%
Польша	4%	86%	10%
США	18%	66%	16%
Другие (указать какие именно)		92%	
Испания			2%
Кыргызстан			2%
Швейцария			2%
Ирландия			2%

11. Изучали ли Вы в университете/институте/колледже/училище современные системы дошкольного образования и воспитания других стран?

Да	Нет
40%	60%

12. Считаете ли Вы необходимым улучшать национальную систему подготовки специалистов дошкольного образования путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами?

Да	Нет
96%	4%

13. Интересно ли Вам было ознакомиться с системой подготовки специалистов дошкольного образования Турции?

Да	Нет
100%	

14. На Ваш взгляд, должна ли функционировать заочная программа подготовки специалиста дошкольного образования для таких образовательно-квалификационных уровней?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	62%	38%
магистр	72%	28%

15. Можно ли применять дистанционную форму обучения для подготовки специалистов дошкольного образования?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	34%	66%
магистр	38%	62%
курсы повышения квалификации	72%	28%

Приложение Б.4

Результаты анкетирования воспитателей в Турции

Всего – 30 человек

Город	Стамбул - 30
Типа сада	Частный - 20 Государственный - 10
Специальность по диплому	Воспитатель – 15 Нет - 15
Возраст	от 23 до 44 лет

1. Стаж работы

от 1 до 18 лет

2. Ваше образование

ПВПО	НВПО	ПВО	НВО	Среднее
	50%			50%

3. Почему выбрали профессию воспитателя

Интересная, творческая работа	33%
График работы	33%
Достаточно свободного времени, продолжительный отпуск	20%
Большая самостоятельность в работе	20%
Возможность профессионального роста (получение новых знаний, умений)	0%
Высокий престиж профессии	0%
Соответствие Вашим интересам, наклонностям, потребностям	83%
Возможность работать дополнительно в другом месте	0%
Гарантированная работа	0%
Соответствующий уровень заработной платы	50%
Общение с детьми	67%
Нет возможности найти другую работу, нет другой квалификации и навыков	0%
Работа воспитателем ничем не привлекает, работаю по стечению обстоятельств	0%
Возможность быть рядом со своим ребенком	27%
Другое Люблю детей, получаю удовольствие, желание дать им	3%

лучшее	
--------	--

4. Принимали ли Вы участие за последние 5 лет в названных ниже мероприятиях?

	<i>Дайте ответ в каждой строке</i>	ДА	НЕТ
1 -	курсы повышения квалификации	67%	33%
2 -	обучение в летних школах, на семинарах и т.д.	40%	60%
3 -	обучение по магистерским программам, получение дополнительной специализации и т.п.	0%	100%

5. ЕСЛИ ВЫ ХОТИТЕ ПОВЫСИТЬ СВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, ТО КАКОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫ БЫ ОТДАЛИ ПРЕДПОЧТЕНИЕ?

Специальность	Обучение без отрыва от работы	Обучение с отрывом от работы	Дистанционное обучение	Нет необходимости
1- иностранный язык	23%	7%		70%
2- компьютеры	33%			67%
3- методика дошкольного воспитания и образования, педагогика	30%	7%	7%	56%
4 – инновационные методы и формы работы с детьми	40%	10%		50%
5 – раннее развитие детей	13%	20%		67%
6 – психология ребенка	33%	50%		17%
7 – практическая подготовка по работе с родителями		13%		87%
8 - логопедия		17%		83%
9- знания в области другой специальности (укажите какой именно)				100%

6. Довольны ли Вы теоретической подготовкой по специальности в университете/училище/колледже, где получали образование?

Да	Нет
90%	10%

7. Довольны ли Вы практической подготовкой по специальности в университете/училище/колледже, где получали образование?

Да	Нет
90%	10%

8. Считаете ли Вы, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в улучшении, реформировании и модернизации?

Да	Нет
100%	

9. На Ваш взгляд, какие аспекты подготовки специалиста дошкольного образования необходимо улучшить?

а) теоретическая подготовка по специальности	
б) практическая подготовка по специальности	93%
в) прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении	90%
г) обучение иностранному языку	10%
д) обучение информатике	
е) возможность выбора учебных предметов и программ	
ж) написание квалификационной работы (курсового проекта, дипломной/магистерской работы)	

10. Знакомы ли Вы с современными методами и формами дошкольного образования и воспитания, использующимися в других странах?

<i>Страна</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>	<i>Частично</i>
Украина		100%	
Россия		100%	
Турция	100%		
Великобритания	10%	90%	

Франция	3%	97%	
Германия	50%	50%	
Польша		93%	7%
США	27%	70%	3%
Другие (указать какие именно)		93%	
Австралия	3%		
Италия			3%

11. Изучали ли Вы в университете/институте/колледже/училище современные системы дошкольного образования и воспитания других стран?

Да	Нет
13%	87%

12. Считаете ли Вы необходимым улучшать национальную систему подготовки специалистов дошкольного образования путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами?

Да	Нет
100%	0%

13. Интересно ли Вам было ознакомиться с особенностями системы подготовки специалистов дошкольного образования Турции?

Да	Нет
93%	7%

14. На Ваш взгляд, должна ли функционировать заочная программа подготовки специалиста дошкольного образования для таких образовательно-квалификационных уровней?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	40%	60%
магистр	40%	60%

15. Можно ли применять дистанционную форму обучения для подготовки специалистов дошкольного образования?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	40%	60%
магистр	40%	60%
курсы повышения квалификации	93%	7%

Приложение Б.5

**Результаты анкетирования студентов дошкольного образования
в Украине**

Всего - 50

Город	Одесса - 50
Тип университета	Государственный - 50
Специальность по диплому	Дошкольное образование - 50
Возраст	от 17 до 22 лет

1. На каком вы курсе?

1-4 курс

2. Какое образование вы хотите получить

ПВПО	НВПО	ПВО	НВО	Среднее
68%	8%	24%		

3. Почему выбрали профессию воспитателя

Интересная, творческая работа	84%
График работы	12%
Достаточно свободного времени, продолжительный отпуск	14%
Большая самостоятельность в работе	30%
Возможность профессионального роста (получение новых знаний, умений)	34%
Высокий престиж профессии	2%
Соответствие Вашим интересам, наклонностям, потребностям	54%
Возможность работать дополнительно в другом месте	28%
Гарантированная работа	34%
Соответствующий уровень заработной платы	4%
Общение с детьми	78%
Нет возможности найти другую работу, нет другой квалификации и навыков	2%
Профессия воспитателя ничем не привлекает, стечение обстоятельств	4%
Возможность быть рядом со своим ребенком	10%
Другое	4%
Нравится профессия	2%
Пример родителя, желание стать хорошей матерью, доступное обучение (финансово, материально, интеллектуально)	2%

4. После окончания университета хотите ли Вы принимать участие в названных ниже мероприятиях?

	<i>Дайте ответ в каждой строке</i>	ДА	НЕТ
1 -	курсы повышения квалификации	88%	12%
2 -	обучение в летних школах, на семинарах и т.д.	54%	46%
3 -	обучение по магистерским программам, получение дополнительной специализации и т.п.	72%	28%

5. РАБОТАЯ ВОСПИТАТЕЛЕМ, ЕСЛИ БЫ ВЫ ЗАХОТЕЛИ ПОВЫСИТЬ СВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, ТО КАКОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫ БЫ ОТДАЛИ ПРЕДПОЧТЕНИЕ?

Специальность	Обучение без отрыва от работы	Обучение с отрывом от работы	Дистанционное обучение	Нет необходимости
1- иностранный язык	54%	20%	12%	14%
2- компьютеры	40%	20%	14%	26%
3- методика дошкольного воспитания и образования, педагогика	68%	18%	10%	4%
4 – инновационные методы и формы работы с детьми	58%	22%	8%	12%
5 – раннее развитие детей	68%	18%	10%	4%
6 – психология ребенка	60%	20%	18%	2%
7 – практическая подготовка по работе с родителями	52%	28%	8%	12%
8 - логопедия	44%	36%	8%	12%
9- знания в области другой специальности (укажите какой именно)				82%
Питание детей		2%		
Хореография	6%			
Физкультура	2%			
Математика	2%			
Тифлопедагогика		2%		

6. Довольны ли Вы теоретической подготовкой по специальности в университете, где получаете образование?

Да	Нет
86%	14%

7. Довольны ли Вы практической подготовкой по специальности в университете, где получаете образование?

Да	Нет
72%	28%

8. Считаете ли Вы, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в улучшении, реформировании и модернизации?

Да	Нет
80%	20%

9. На Ваш взгляд, какие аспекты подготовки специалиста дошкольного образования необходимо улучшить?

а) теоретическая подготовка по специальности	20%
б) практическая подготовка по специальности	66%
в) прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении	30%
г) обучение иностранному языку	34%
д) обучение информатике	6%
е) возможность выбора учебных предметов и программ	52%
ж) написание квалификационной работы (курсового проекта, дипломной/магистерской работы)	6%

10. Знакомы ли Вы с современными методами и формами дошкольного образования и воспитания, используемыми в других странах?

<i>Страна</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>	<i>Частично</i>
Украина	96%	2%	2%
Россия	64%	10%	26%
Турция	8%	60%	32%
Великобритания	14%	46%	40%
Франция	12%	58%	30%
Германия	14%	48%	38%
Польша	18%	48%	34%

США	20%	40%	40%
Другие (указать какие именно)		76%	
Новая Зеландия	2%		
Италия	2%		
Болгария	4%		
Китай	8%		
Беларусь			2%
ОАЭ			2%
Япония	4%		2%
Индия			2%

11. Изучали/изучаете ли Вы в университете современные системы дошкольного образования и воспитания других стран?

Да	Нет
76%	24%

12. Считаете ли Вы необходимым улучшать национальную систему подготовки специалистов дошкольного образования путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами?

Да	Нет
84%	16%

13. Интересно ли Вам было ознакомиться с системой подготовки специалистов дошкольного образования Турции?

Да	Нет
74%	26%

14. На Ваш взгляд, должна ли функционировать заочная программа подготовки специалиста дошкольного образования для таких образовательно-квалификационных уровней?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	66%	34%
магистр	78%	22%

15. Можно ли применять дистанционную форму обучения для подготовки специалистов дошкольного образования?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	56%	44%

магистр	60%	40%
курсы повышения квалификации	72%	28%

Приложение Б.6

Результаты анкетирования студентов дошкольного образования в Турции

Всего - 50

Город	Стамбул - 50
Тип университета	Частный - 50
Специальность по диплому	Дошкольное образование - 50
Возраст	от 18 до 30 лет

1. На каком вы курсе?

1-4 курс

2. Какое образование вы хотите получить

ПВПО	НВПО	ПВО	НВО	Среднее
50%	50%			

3. Почему выбрали профессию воспитателя

Интересная, творческая работа	20%
График работы	12%
Достаточно свободного времени, продолжительный отпуск	12%
Большая самостоятельность в работе	20%
Возможность профессионального роста (получение новых знаний, умений)	24%
Высокий престиж профессии	6%
Соответствие Вашим интересам, наклонностям, потребностям	60%
Возможность работать дополнительно в другом месте	0%
Гарантированная работа	12%
Соответствующий уровень заработной платы	0%
Общение с детьми	44%
Нет возможности найти другую работу, нет другой квалификации и навыков	30%
Профессия воспитателя ничем не привлекает, стечение обстоятельств	4%
Возможность быть рядом со своим ребенком	18%
Другое	0%

4. После окончания университета хотите ли Вы принимать участие в названных ниже мероприятиях?

	<i>Дайте ответ в каждой строке</i>	ДА	НЕТ
1 -	курсы повышения квалификации	80%	20%
2 -	обучение в летних школах, на семинарах и т.д.	74%	26%
3 -	обучение по магистерским программам, получение дополнительной специализации и т.п.	60%	40%

5. РАБОТАЯ ВОСПИТАТЕЛЕМ, ЕСЛИ БЫ ВЫ ЗАХОТЕЛИ ПОВЫСИТЬ СВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ, ТО КАКОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫ БЫ ОТДАЛИ ПРЕДПОЧТЕНИЕ?

Специальность	Обучение без отрыва от работы	Обучение с отрывом от работы	Дистанционное обучение	Нет необходимости
1- иностранный язык	8%	80%		12%
2- компьютеры	10%	50%	10%	30%
3- методика дошкольного воспитания и образования, педагогика	48%	40%		12%
4 – инновационные методы и формы работы с детьми	58%	18%	6%	18%
5 – раннее развитие детей	52%	12%	12%	24%
6 – психология ребенка	50%	24%	20%	6%
7 – практическая подготовка по работе с родителями	44%	20%		36%
8 - логопедия	20%	52%	12%	16%
9- знания в области другой специальности (укажите какой именно Дизайн игрушки		2%		98%

6. Довольны ли Вы теоретической подготовкой по специальности в университете, где получаете образование?

Да	Нет
80%	20%

7. Довольны ли Вы практической подготовкой по специальности в университете, где получаете образование?

Да	Нет
76%	24%

8. Считаете ли Вы, что система подготовки специалиста дошкольного образования нуждается в улучшении, реформировании и модернизации?

Да	Нет
96%	4%

9. На Ваш взгляд, какие аспекты подготовки специалиста дошкольного образования необходимо улучшить?

а) теоретическая подготовка по специальности	32%
б) практическая подготовка по специальности	60%
в) прохождение педагогической практики в дошкольном учреждении	40%
г) обучение иностранному языку	30%
д) обучение информатике	20%
е) возможность выбора учебных предметов и программ	20%
ж) написание квалификационной работы (курсового проекта, дипломной/магистерской работы)	

10. Знакомы ли Вы с современными методами и формами дошкольного образования и воспитания, использующимися в других странах?

<i>Страна</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>	<i>Частично</i>
Украина	4%	90%	6%
Россия	12%	80%	8%
Турция	100%		
Великобритания	20%	60%	20%
Франция	20%	60%	20%
Германия	48%	40%	12%
Польша	24%	48%	28%
США	50%	40%	10%
Другие (указать какие именно)		86%	

Финляндия	2%		
Азербайджан	2%		
Швейцария	4%		
Япония	2%		
Южная Корея	2%		
Израиль	2%		

11. Изучали/изучаете ли Вы в университете современные системы дошкольного образования и воспитания других стран?

Да	Нет
80%	20%

12. Считаете ли Вы необходимым улучшать национальную систему подготовки специалистов дошкольного образования путем заимствования и внедрения эффективных методов, применяемых другими странами?

Да	Нет
100%	

13. Интересно ли Вам было ознакомиться с системой подготовки специалистов дошкольного образования Турции?

Да	Нет
96%	4%

14. На Ваш взгляд, должна ли функционировать заочная программа подготовки специалиста дошкольного образования для таких образовательно-квалификационных уровней?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	16%	84%
магистр	16%	84%

15. Можно ли применять дистанционную форму обучения для подготовки специалистов дошкольного образования?

<i>ОКР</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
бакалавр	24%	76%
магистр	24%	76%
курсы повышения квалификации	30%	70%

ПРИЛОЖЕНИЯ В

Таблица В.1

Учебная программа подготовки магистров дошкольного образования (Университет Памуккале, 2011-2012 уч. г.)

Предмет	Т	П	К	ECTS	Тип занятия	Язык обучения	Содержание
Написание магистерской диссертации	-	-	-	40	обязательный	турецкий	Основные понятия. Индивидуальные различия в обучении. Учебные стратегии. Учебные стили. Мотивация.
Методы исследования	3	-	3	7,5	обязательный	турецкий	Основы процесса и процедуры исследования. Исследовательская разработка. Методология и техники исследования. Исследовательские проекты в образовательной среде. Этапы и процедура количественного и качественного анализа. Результаты и обсуждение. Выводы.
Модели дошкольного образования	3	-	3	7,5	обязательный	турецкий	Исторические и философские основы дошкольного образования (Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци, Фребель, Дьюи, Монтессори, Пиаже, Выготский, Гарднер). Статус дошкольного образования в различных странах

							(Германия, Англия, Италия, Индия, Япония, США, Канада). Модели дошкольного образования. Модель Монтессори. Программа «Хай Скоуп». Проектный подход. Программа Хед Старт. Подход Реджио Эмилия. Теория интеллекта. Культурные различия и сходства в дошкольном образовании.
Игра в раннем образовании детей	3		3	7,5	по выбору	турецкий	Классические, современные и постмодернистские теории игры. Влияние индивидуальных и социальных различий на игровой процесс. Роли учителей и родителей в организации детской игры. Обучение через игру. Оценка детской игровой деятельности. Обзор научных исследований по проблеме игр в Турции и других странах.
Коммуникативные навыки	3	-	3	7,5	по выбору		Процесс коммуникации. Типы коммуникации. Вербальная коммуникация. Невербальная коммуникация. Межличностное

							общение. Защитная и открытая коммуникация. Коммуникация и самораскрытие. Конфликт в коммуникации. Эмпатия. Эмпатийные коммуникативные навыки
Социальные аспекты развития в дошкольный период	3	-	3	7,5	по выбору	турецкий	<p>Что такое социальное развитие? Понятия, относящиеся к социальному развитию. Теории социального развития. Важность социального развития. Социальное развитие в дошкольный период. Факторы, влияющие на социальное развитие в дошкольный период. Направления социального развития. Отношения «мать-отец-ребенок». Отношения ребенка с братьями и сестрами. Отношения ребенка со сверстниками. Отношения «ребенок-учитель». Оценка социального развития в дошкольный период. Проблемы социального развития. Проблемы социальной адаптации. Дефицит социальных</p>

							навыков.
Тенденции и инновации в сфере дошкольного образования	3	-	3	7,5	по выбору	турецкий	Осведомленность учителя в тенденциях и инновациях в сфере дошкольного образования помогает более эффективно удовлетворять различные потребности детей. Содержание курса строится на основе следующих тем: Модернизм и постмодернизм в дошкольном образовании. Рефлексивное мышление и рефлексивное обучение в дошкольном образовании. Компьютеры в дошкольном образовании. Телевидение и дети. Обучение иностранному языку в раннем образовании детей. Расширение услуг дошкольного образования. Экологическое воспитание в дошкольном образовании. Беспристрастное обучение. Моральное воспитание в дошкольном образовании.
Теории детского развития	3	-	3	7,5	обязательный	турецкий	Факторы, влияющие на развитие человека (поведенческие, конструктивные, факторы среды).

							Исследовательские методы в психологии развития. Теории развития С.Фрейда, Э.Эриксона, Ж.Пиаже, Л.Кохлберга и другие.
Менеджмент в дошкольном образовании	3	-	3	7,5	обязательный		Особенности управления дошкольным образованием. Различия между учебным и школьным менеджментом в дошкольном образовании. Факторы управления образованием. Школьный менеджмент и его процессы. Поведение школьного менеджера.
Анализ и интерпретация данных в научных исследованиях	3	-	3	7,5	обязательный		
Творческое обучение и творческая деятельность в раннем развитии детей	3	-	3	7,5	обязательный		Определение творчества и относящиеся к нему теории. Характеристики творческой среды – связь творчества с художественным образованием. Формы и концепции развития в искусстве. Развитие художественных способностей. Различные виды творческой деятельности с

							использованием утилизированных материалов.
Музыка и драма в дошкольном образовании	3	-	3	7,5	по выбору	турецкий	Важность музыкального образования в раннем развитии детей. Важность творческой драмы в раннем развитии детей. Место драмы в музыкальном образовании в раннем детстве.
Качественные методы исследования	3	-	3	7,5	по выбору	турецкий	Введение в предмет. Характеристики качественного исследования (биография, феноменология, этнография, метод кейсов, социология и т.д.). Планирование качественного исследования. Разработка вопросов исследования. Методы сбора данных (интервью, наблюдение, ведение протоколов). Анализ и обработка данных. Валидность и надежность. Применение результатов качественного исследования.
Индивидуальные различия в обучении	3	-	3	7,5	по выбору	турецкий	Демографические факторы (возраст, пол и т.д.). Отношение родителей. Стили и стратегии обучения. Стили восприятия

ПРИЛОЖЕНИЯ Г

Таблица Г.1.

Направления повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей вузов в Турции

<p>Повышение научной квалификации</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Направление докторантов на учебу в зарубежные университеты (в том числе реализация программы по схеме «семестр в зарубежном вузе») - Развитие совместных докторских программ с зарубежными университетами - Организация в ведущих университетах докторских программ системы подготовки преподавателей для региональных вузов (научные исследования, докторские программы) - Открытие в университетах новых докторских программ и допуск к академическим и исследовательским должностям своих выпускников
<p>Развитие педагогической (методической) квалификации</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Организация краткосрочных курсов по планированию процесса обучения и оценке его результатов (в рамках программ третьего цикла обучения) - Организация курсов повышения квалификации с помощью Интернет-ресурсов - Наставничество (реализация модели «мастер-ученик») - Самообразование (наблюдение за преподавательской деятельностью опытных коллег)
<p>Изменение условий доступа, продвижения и аттестации</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Введение минимального требования к соискателям на академическую должность (наличие степени доктора философии (Ph.D)) - Преимущественное внимание к исследовательской деятельности в предметной области

преподавателей	<ul style="list-style-type: none"> - Публикации в международных научных журналах - Оценка деятельности преподавателя в вузе (отчет о работе, опрос студентов, разработка новых курсов, международная деятельность)
Развитие иноязычной компетенции преподавателей	<ul style="list-style-type: none"> - Введение высоких требований к уровню владения языком (необходимость разработки программ и ведения занятий на иностранном языке, квалификационных экзаменов) - Введение тестирования на знание иностранного языка - Написание статей на иностранном языке