

УДК 378.124 (460) (045)

Ганна Кузьменко, аспірант кафедри психології і педагогіки
Київського національного лінгвістичного університету

ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЦЬКИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ІСПАНІЇ

У статті розглядаються теоретичні моделі та тенденції, що лежать в основі програм підготовки викладачів університету в Іспанії та пропонується визначити системні підходи, що сприятимуть професіоналізації ролі педагога та підвищенню якості університетської освіти після введення в дію Болонського процесу.

Ключові слова: підготовка викладацьких кадрів, вища освіта, педагогічна освіта, тенденції.

Літ. 6.

Анна Кузьменко, аспірант кафедри психології і педагогіки
Київського національного лінгвістичного університету

ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ИСПАНИИ

В статье рассматриваются теоретические модели и тенденции, лежащие в основе программ подготовки преподавателей университета в Испании и предлагается определить системные подходы, которые будут способствовать профессионализации роли педагога и повышению качества университетского образования после введения в действие Болонского процесса.

Ключевые слова: подготовка преподавательских кадров, высшее образование, педагогическое образование, тенденции.

Hanna Kuzmenko, Postgraduate Student of Psychology and Pedagogy Department
Kyiv National Linguistic University

TRENDS OF UNIVERSITY TEACHERS TRAINING IN SPAIN

This article discusses the theoretical models and trends underlying university teacher education programs and proposes to define systemic approaches in order to contribute to professionalizing the role of teachers and improve the quality of higher education after the implementation of the Bologna process.

Keywords: University teacher training, higher education, teacher education, trends.

Постановка проблеми. Європейський освітній простір в останні 10 – 15 років став справжнім полігоном для трансформацій у сфері вищої освіти, які викликані відповідними економічними, соціальними і політичними передумовами. Педагогічна освіта як складова частина ринку освітніх послуг також повинна стандартизуватись в рамках Європейської конвергенції, що змушує уряди європейських країн переглядати державні механізми регулювання освіти і по-новому поглянути на освітню політику в цій сфері.

Роль педагогічних кадрів в процесі реорганізації освіти, підготовці висококваліфікованих кадрів та загальному розвитку суспільства – неocenна як в Україні, так і в європейських країнах, зокрема в Іспанії, а значить модернізація педагогічної освіти має бути основою інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки в Україні активізуються дослідження вітчизняних учених у галузі

зарубіжної теорії та практики професійної підготовки педагогічних кадрів. Сферою цих досліджень стала професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії (В.М. Базуріна), професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (Н.П. Яцишин), проблема педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США (Р.М. Роман), система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В.А. Гаманюк, Т.І. Вакуленко); розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) (В.І. Лащихіна), система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В.І. Семілетко), професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи (Л.П. Пуховська) тощо.

Тенденції формування педагогічних кадрів в Іспанії не мали чіткого відображення в Україні, хоча Іспанія має багату історію модернізації педагогічної освіти в рамках університетської освіти. Тому **метою цієї статті** є виявити та проаналізувати досвід Іспанії з формування

педагогічних кадрів, відповідно до історико-суспільних змін, що мали місце в країні та розкрити тенденції розвитку та модернізації підготовки фахівців цього профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна освіта як складова частина системи освіти Іспанії розвивалася в руслі тих змін, причиною яких стали значні трансформації в освітньому законодавстві. Вони пов'язані з процесами модернізації всіх сфер іспанського суспільства.

ЮНЕСКО (2009) під час своєї Всесвітньої конференції з вищої освіти взяла на себе ініціативу в питанні європейської конвергенції й проголосила необхідність нових підходів, які дозволяють "...вищій освіті розширити підготовку вчителів за допомогою планів і навчальних програм, які дають викладачам можливість озброїти свої студентів знаннями і навичками, необхідними в XXI столітті" [5, 3].

Створення Європейського Простору Вищої Освіти (ЄПВО) стало серйозним випробуванням для країни, тому що вимагало нових моделей підготовки педагогічних кадрів. І дотепер Іспанія знаходиться в ситуації, що вимагає великих зусиль з боку університетів, щоб допомогти викладачам у розробці нових компетенцій і змінити модель навчання: з орієнтованої на викладача на модель, орієнтовану на учня та його навчання [4].

Згідно з точкою зору Валькарсея, глибоке переконання в нагальній необхідності сформувати та повністю залучити викладацький склад до процесу європейської конвергенції у сфері вищої освіти, мало позитивні наслідки в царині підготовки професорсько-викладацького складу університету (*Formaciyn del Profesorado Universitario (FPU)*). Університети та органи влади доклали багато зусиль до підготовки викладачів у питаннях, пов'язаних з адаптацією до ЄПВО та методологічним оновленням. Це була чудова можливість підвищити інтерес до педагогіки в університеті, до інновацій та модернізації в питаннях дидактики [6].

Тепер, коли завдання, поставлене Болонською декларацією, потроху реалізується, так би мовити, за інерцією, необхідно виявити можливі сценарії, за якими буде рухатись система освіти в Іспанії протягом наступних років; і в цьому зв'язку проаналізувати наслідки залучення цих сценаріїв до підготовки викладачів у системі університетської освіти Іспанії.

Систематизація, без сумніву, є однією з нагальних проблем, з якими стикається іспанська освіта у підготовці викладацького складу. Незважаючи на рівень знань, що постійно зростає

та сприяє розвитку педагогічної майстерності, роль викладача все ще характеризується не досить систематичною, обмеженою підготовкою [3].

Освітній діяч Іспанії Валькарсель стверджує, що немає і не може бути єдиної моделі для всіх університетів, але повинен бути системний підхід до підготовки викладачів університету (ПВУ) на національному рівні [6]. Це вимагає співпраці Міністерства Освіти та автономних установ, які встановлюють загальну схему, в рамках якої будуть розроблені схеми ПВУ та виділені кошти для їх подальшого розвитку. А також співпраці з університетами, які повинні визначити системний і водночас відкритий підхід до підготовки викладацького складу. Це не просте завдання, оскільки збільшення потреб і функцій, покладених на викладача передбачає, щоб навчання включало такі сфери та аспекти, які, на жаль, легко можуть привести до плутанини та неоднозначності [2].

Варто зазначити, що іспанські вчені розуміють ПВУ як процес безперервного, систематичного та організованого отримання, структуризації та реструктуризації знань, умінь і навичок для здійснення освітньої діяльності, яка включає в себе як первинну, так і постійну підготовку, що впливає на якість підготовки студентів а, отже, на якість вищої освіти.

Моделі, тенденції та підходи до ПВУ – це історично організовані параметри, що керують практикою підготовки. Кожна теоретична модель підготовки викладачів виходить з певних уявлення про те, якою є роль університету і що таке виховання, освіта, навчання та підготовка педагогічних кадрів [1]. Наукові теорії, що лежать в основі, зазвичай є неявними на практиці програм ПВУ. Їх чітке визначення сприятиме еволюції ПВУ й адаптації до поточних і майбутніх потреб [2].

У світовій педагогічній науці розрізняють декілька моделей підготовки викладачів. Іспанські дослідники використовують цей досвід, зокрема вчені Автономного Університету Мадриду пропонують класифікувати їх за перспективою чи рівнем навчальної підготовки таким чином:

а) підготовка, орієнтована на викладача – це найстаріша модель, яка отримала широке поширення в 60 – 70 рр. в країнах-піонерах серед яких США, Канада, Великобританія та Франція. У цьому "класичному" підході механізм формування професорсько-викладацького складу університету спрямований на поліпшення практики кожного викладача. Таким чином,

кінцева мета таких втручань майже завжди стосувалася поліпшення навичок викладання в різних умовах, серед яких, навчання в класі, робота в малих та великих групах, наставництво, управління лабораторією, оцінювання учнів тощо.

Ця модель визначає низку бажаних професійних ознак, тому деякі ставляться до неї як до “теоретичної моделі”, метою якої є підготовка фахівців, здатних відповідати вимогам, що перед ними ставить будь-яка академічна ситуація [1].

б) Підготовка, орієнтована на учня, в основі якої лежать дослідження “fenomenográficas” 80 – 90-х років, які розглядали питання “як навчаються студенти”. На цьому тлі, в кінці ХХ століття можна помітити, як точка зору дослідників оновлюється і рухається від початкового інтересу “що робить викладач” до акцентування питання “як навчаються студенти”; а також передусє зростаючому занепокоєнню з приводу аналізу відносин і взаємодії між викладачем та студентами.

в) Підготовка, орієнтована на навчальний заклад, що виходить за рамки “підготовки, орієнтованої на викладача” та на “учня”, і має наступні особливості:

1) одиницею аналізу є університет як організація, а тому наслідки ПВУ фіксуються для університету в цілому;

2) вивчення проблем не окремих індивідів, а “людського ресурсу” (викладачів), аналізуючи таким чином поточну кваліфікацію професорсько-викладацького складу (загальні потреби, прогалини в освіті тощо) та результати навчання (нові набуті навички, вплив отриманої освіти на якість викладання і наукової діяльності);

3) результати ПВУ визначають підвищення якості освіти, ефективності і покращення робочого клімату в самому університеті [4].

Ця модель навчання прагне поєднати логіку індивідуальних потреб з логікою потреб закладу освіти, допускає відкриту концепцію розвитку освіти і збагачується за рахунок професійної підготовки, орієнтованої на співпрацю між викладачами та навчанням, зосередженим на рефлексивній діяльності [6].

- Професійна підготовка, орієнтована на співпрацю між викладачами.

В Іспанії традиційно вважалося, що професійна університетська культура має дещо індивідуалістичний характер, що обмежувало розвиток професійного співробітництва. Хоча поступово ця культура долається завдяки координації, формування викладацьких груп і co-teaching, але ще багато належить зробити в цьому напрямку.

Такий підхід виділяє особливе значення людського чинника в організації. З цієї точки зору, актуальності набувають методи співпраці і спільного навчання, позитивний професійний клімат у викладацьких колективах і роль лідерства у створенні цього клімату [1].

- Професійна підготовка, зосереджена на рефлексивній діяльності.

Дана модель також має назву “критично-рефлексивної” або “дослідницької” і означає, що постійна рефлексія в педагогічній діяльності – це основна умова для саморегуляції та інновації навчання, що підштовхує майбутніх викладачів до самонавчання.

Підготовка, орієнтована на діяльності є контекстуальною, тому що народжується від вивчення реальної ситуації, з якою стикаються викладачі. Спостереження, діалог та колективне мислення є ключовими елементами цієї моделі не тільки як об’єкт навчання, а також як методи, за допомогою яких здійснюється дана підготовка. Це означає, що рефлексивна практика використовується для розвитку педагогічної майстерності та для уникнення простого відтворення матеріалу викладачами [1].

г) Підготовка педагогічних кадрів з акцентом на сектор.

Разом з попередніми підходами, протягом останнього десятиліття була розроблена нова модель дослідження і практики в англо-саксонських країнах, таких як Великобританія, Нова Зеландія, Австралія і США. Ця модель знаходиться на рівні аналізу ініціативи, які мають місце “на галузевому рівні”, тобто, в міжвузівських програмах, що розроблені та керуються великими управліннями освіти, охоплюють всю систему університетської освіти та налічують значні бюджети. В Європі за моніторинг цих ініціатив часто відповідають національні установи та регіональні управління контролю та нагляду за якістю вищої освіти, одним із завдань яких є оцінка “освітнього досвіду” в університетах, що означає залучення передових досягнень до професійної підготовки педагогічних кадрів [2].

На разі проводиться розробка додаткових заходів по впровадженню загальної схеми підготовки викладацького складу для всіх університетів та всієї системи вищої освіти в регіоні, зоні чи країні. Особливості цієї загальної підготовки є такими:

1) брати до уваги систему університетської освіти в цілому;

2) аналізувати потреби та глобальні “макро” тенденції (наприклад, адаптацію іспанської

системи освіти до ЄПВО та її наслідки для профілю та кваліфікації викладача);

3) розглядати вищу освіту, як систему систем, що складається з численних взаємопов'язаних мереж, які, в свою чергу, взаємодіють з іншими загальними системами серед яких: європейські університети, суспільство, уряди, Європейський Союз (ЄС). Цей підхід орієнтований на реалізацію таких тем як: Формування національних та міжнародних мереж з викладання і наукових досліджень, які сприяють обміну, практиці, мобільності, спільним дослідженням тощо; а також навчання в університеті студентів з особливими потребами, перспективи глобалізації навчання; (інтер)національні стандарти оцінювання багаторівневих освітніх процесів і ЄПВО (Орієнтація та розвиток педагогічної освіти в Європейському просторі вищої освіти, спільна робота в міжвузівських командах, освітнє лідерство в транснаціональних проєктах та освіта в конкурентоспроможних і глобалізаційних умовах, що змінюються) [4].

Висновки. В Іспанії політика в галузі формування викладачів університету характеризується відсутністю загальних рекомендацій на національному та автономному рівні, таким чином, кожен університет створює свою власну модель підготовки. Важливо те, щоб ця модель була зрозумілою і послідовною, так як кожен університет має свою місію, а також профіль та викладачів, яких вважає придатними. Необхідним є й міжнародне співробітництво у галузі підготовки педагогічних кадрів, базуючись на взаємодоповнюваності потенціалу вищих навчальних закладів для здійснення спільної діяльності і партнерства на основі взаємної вигоди.

Іспанії потрібно продовжувати заохочувати наукові дослідження в цій області, щоб визначити модель ПВУ, оцінити її вплив, визначити потреби і накреслити можливі сценарії, за якими буде рухатись система вищої освіти Іспанії в найближчі кілька років, таким чином, щоб програми підготовки педагогів могли б адаптуватися до них.

Іншим важливим завданням, що стоїть перед ПВУ є встановлення критеріїв участі викладача. Педагогічна освіта є обов'язковою вимогою для викладання, тому необхідно вдосконалювати політику щодо підвищення обізнаності, популяризації, стимулювання та визнання освіти й викладацької практики.

Тим не менш, для того, щоб постійно підтримувати якісну модель підготовки майбутніх викладачів, важливим є економічне співробітництво з боку державних установ, людських і матеріальних ресурсів для їх розвитку, тобто співробітництва та створення мережі університетів, як вітчизняних, так і зарубіжних. Таким чином, ПВУ сприятиме професіоналізації освітнього статусу та підвищенню рівня педагогічної освіти і якості освіти в цілому в умовах мінливого середовища.

1. Cáceres M. Lara L., Iglesias C.M., García R., Bravo G., Cañedo C. y Valdés, O. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 1 – 14. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

2. De Lella C. (Septiembre, 1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. En I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: www.oei.es/cayetano.htm

3. Dearn J., Fraser K., y Ryan Y. (2002). *Investigation into the Provision of Professional Development for University Teaching in Australia: A Discussion Paper*. Canberra: Department of Education, Science and Training. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.dest.gov.au/archive/highered/pubs/uni_teaching/uni_teaching.pdf

4. Sánchez F. (Ed.). (2005). *Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Convocatoria del Programa de Estudios y Análisis 2005, Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto EA2005-0150. Informe de resultados. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0150%5B1%5D.pdf

5. UNESCO. (Julio, 2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

6. Valcárcel M. (Coord.). (2004): *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf

Стаття надійшла до редакції 17.06.2014

