

ПРОФЕСІЙНЕ ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ВИКЛАДАЧА В ІСПАНІЇ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП)

У статті вивчено проблему початкового формування викладачів в університетах Іспанії. Розкрито зміст програми формування викладачів і наведено базові принципи та цілі цього процесу. Проаналізовано розроблені іспанськими дослідниками моделі й напрями набуття професійних знань. Подано приклади знань і вмінь, що входять до системи підготовки університетських викладачів.

Ключові слова: професійний розвиток, парадигма формування викладачів, початкове формування.

Однією з найактуальніших проблем університетської освіти в Іспанії є питання про оптимізацію професійної підготовки викладачів, особливо на початковому етапі. Завдання освітніх інституцій постає в розробці загальної моделі формування викладачів, орієнтованої на інноваційний розвиток технологічного суспільства.

Зазначена проблема розглядалася в таких напрямках, як: вивчення проблеми початкового формування викладачів (M.A. Zabalza, M. Goñi, F. Heyworth), визначення базових принципів процесу їхньої підготовки (M. Egaut, D. Madrid, J. Parla), аналіз аспектів набуття професійних знань (C. Marcelo, J.C. Richards, A.J. Echeverría). Утім, проблема початкового формування викладачів університетів потребує більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – розкрити науково-методичні підходи, які склалися в системі вищої освіти Іспанії, для підвищення ефективності професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів на початковому етапі.

Коли ми говоримо про формування університетського викладача, то маємо на увазі три аспекти: формування, підготовку та професійний розвиток. В англо-американських наукових джерелах цієї тематики йдеться про три послідовні фази, які визначаються так: *teacher training* (тренування та формування спеціальних компетенцій), *teacher education* (підготовка майбутнього вчителя/викладача), *teacher development* (процес самоформування та професійного розвитку). Головним аспектом формування викладачів є їхня професіоналізація, спеціалізація та самостійний розвиток. В загальних рисах процес формування викладачів має відображати такі базові принципи:

- інтегральний характер академічних і педагогічних складових;
- поєднання теорії та практики;
- зв'язок з навчальними потребами суспільства;
- соціальний і динамічний характер процесу, важливість контексту та соціальної взаємодії і їхній вплив на соціальну конструкцію професійних знань;
- принцип індивідуалізації та персоналізації;
- принцип нагляду та публічного контролю;

- формування, орієнтоване на вивчення, рефлексію й дослідження;
- забезпечення освітньої, лінгвістичної та інтеркультурної неоднорідності;
- розвиток за допомогою нових технологій.

Зміни, наявні в будь-якій сфері знань, виникають як результат неочікуваних революційних подій, котрі трапляються в процесі розвитку суспільної думки. Ці зміни передбачають прийняття нових підходів щодо розвитку освіти частиною дослідників і спеціалістів міжнародного співтовариства. Коли відбувається зміна в парадигмі, то ми бачимо речі в іншій перспективі. Зміна парадигми, яка сталася в кінці ХХ ст., закладена в русі від позитивізму до постпозитивізму:

- позитивізм: деконтекстуалізація, відокремлення, загальне та універсальне, об'єктивне та кількісне, зовнішні знання експертів, зовнішній контроль, “top-down” (від загального до часткового), універсальна стандартизація, акцент на результат;

- постпозитивізм: контекстуалізація, інтеграція, специфічне та особливе, суб'єктивне та якісне, внутрішні знання учасників, розуміння та рефлексія, “bottom-up” (від часткового до загального); диверсифікація, акцент на процес.

Ця еволюція спричинила своєрідне віддалення від психології соціальної поведінки і структурної лінгвістики та наближення до когнітивізму й соціокогнітивної психології. Крім того, були прийняті більш контекстуалізовані лінгвістичні підходи. Окреслені зміни парадигми сприяли орієнтації процесу початкового формування викладачів іноземної мови в напрямі таких аспектів:

- навчання, центром якого є учень, його потреби та інтереси;
- найбільша увага не виключно до кінцевих результатів, а до навчального процесу; намагання запропонувати навчання, орієнтоване на процес;
- звернення до соціальної природи навчання (замість того, щоб ставитися до учнів як до окремих суб'єктів, відірваних від соціального та навчального контексту);
- урахування неоднорідності учнів, їхніх пізнавальних рівнів і стилів, їхнього культурного, соціального та лінгвістичного походження;
- розуміння специфіки академічного контексту, беручи до уваги той внесок, який роблять учні, їхні думки та емоції;
- розвиток холістичного навчання в контакті з навколишнім світом, відхід/віддалення від часткового навчання;
- надання учням інформації про цілі, зміст і стратегії навчального процесу;
- розвиток самостійного навчання;
- сприяння змістовному навчанню, пов'язуючи його з попереднім досвідом учнів;
- сприяння навчанню упродовж усього життя (lifelong learning), яке не базувалося б не тільки на концепціях і принципах, а й на розвитку методів і здатностей/можливостей;
- навчання нового за допомогою аналізу та дослідження різних ситуацій;

– кооперативне навчання з посиленням роботи в парі та в команді для того, щоб учні навчилися співпрацювати з іншими, а викладач так само став би “співучнем” (“co-learner”);

– сприяння подальшому професійному розвитку, крім здобутої педагогічної освіти.

F. Heyworth [3] запропонував нову парадигму формування викладачів іноземних мов, яка сприяє:

– розвитку загальної лінгвістичної компетентності як підготовчого кроку до розвитку плюрилінгвізму;

– розвитку інтеркультурної компетентності (толерантності та поваги до інших культур);

– розвитку загальних умінь навчання шляхом застосування рефлексивних підходів в оволодінні мовою.

Зміст програми формування викладачів має бути таким, щоб майбутній викладач:

– мав достатньо загальних знань;

– знав і відчував психологію дитини;

– мав професійну підготовку та вмів користуватися різною методологією;

– розумів, як керувати аудиторією й навчальним центром;

– умів планувати та готувати навчальне завдання;

– був здатним вибирати технічні засоби й користуватися ними;

– умів застосовувати відповідні моделі оцінювання;

– знав, як інтегрувати школу з реальністю;

– умів організувати заняття;

– міг виконувати адміністративні завдання навчального центру;

– був здатним ураховувати особливі навчальні потреби учнів.

У деяких європейських освітніх системах, наприклад у британській, виділяють такі цілі початкового формування:

– розвивати та оцінювати певні аспекти особистості викладача, які сприяють ефективній освіті (ентузіазм, мотивація, активність, покликання тощо);

– навчати легко та невимушено спілкуватися;

– формувати здібності до навчання дітей;

– розвивати дослідницьке та критичне мислення;

– формувати вміння розвивати в учнях навички навчання, здібності, позитивне ставлення та цінності;

– навчати адекватно та толерантно ставитися до культурної й расової неоднорідності суспільства;

– розвивати вміння користуватися новими технологіями;

– навчати адаптуватися до потреб учнів;

– сприяти змістовному навчанню;

– розвивати навички застосування різних навчальних технік і методів, а також навчати використовувати правильні критерії оцінювання.

Опитування, які проводяться з метою надання оцінки навчальній діяльності того чи іншого викладача, часто показують, що учні не задоволені занадто теоретичним характером програми. Крім того, вважається, що теорія є мало корисною для формування викладачів. Для учнів найпотрібнішою є практика, тому що теорія не допомагає вирішити практичні проблеми в класі/аудиторії.

Однак слід визначити поняття теорії та показати її корисність для формування викладача за умови правильного її поєднання з практикою. Можна стверджувати, що теорія походить від сприйняття тих явищ, які оточують нас, від рефлексії про їхню природу, від ідей та думок, які ми формуємо про них і які створюють нашу концептуальну систему. Таким чином, ми розробляємо наші персональні теорії щодо викладання й навчання іноземної мови та підтверджуємо практичну діяльність.

Виділяють два типи теорій, які впливають і постійно регулюють навчальну/викладацьку практику. З одного боку, існує *персональна або приватна теорія*, що створюється викладачем у процесі теоретизації [2], з іншого – *професійна або публічна теорія*, яка розробляється професійними дослідниками та експертами, публікується в книжках та журнальних статтях. Отже, персональні теорії є такими, що насправді формують і зумовлюють практику, експліцитно або ні. Саме рефлексія про практику дає можливість формувати персональні теорії. Крім того, потрібно мати на увазі, що публічні або професійні теорії можуть ставати приватними або персональними, якщо їх інтерпретують і реконструюють з особистісної точки зору. Тому поділ між теорією та практикою – це насправді поділ між теоріями персональними й публічними, так само, як практична діяльність будь-якого викладача – це відображення його приватної теорії, і коли учні говорять, що дисципліна є занадто теоретичною, це означає, що тут багато публічної теорії.

Виходячи із цієї дихотомії, ми можемо дійти висновку, що впродовж періоду початкового формування ми маємо сприяти метатеоретизації через рефлексію, тобто розвивати в студентах уміння пов'язувати теорію з практикою в будь-якій формі, застосовувати персональні теорії через практику, реконструювати професійні теорії з метою створення персональних теорій. Отже, викладачі в процесі навчання мають зрозуміти, як і коли створювати свої теорії, а також як ці теорії організувати. Це все й називається метатеоретизацією.

Компоненти професійних знань, як правило, використовуються як система посилань для планування початкової підготовки викладачів. Упродовж історичного розвитку розвивалися певні компоненти за рахунок інших. Наприклад, у 1970-х рр. педагогічні інституції надавали початкову підготовку, спеціальну підготовку (на базі дисципліни, яка буде викладатися), педагогічну та дидактичну підготовку (20% від загальної кількості лекцій), а також практичну підготовку (через шкільну практику). Пізніше були запропоновані інші моделі формування професійних знань.

В Іспанії однією з найбільш поширених є модель С. Marcelo, в якій виділяють чотири типи професійних знань [6]:

- психопедагогічні;
- знання змісту;
- дидактичні знання змісту;
- знання соціального та навчального контексту.

М. Zabalza [9] визначив головні психологічні проблеми викладачів-початківців:

- необхідність контролювати заняття;
- страх перед самостійним викладанням;
- невизначеність питання щодо користування підручниками;
- необхідність використовувати дидактичні методи та техніки;
- неочікувані ситуації й невдачі в аудиторії.

Наведені нижче аспекти становлять зміст професійних знань викладачів іноземної мови (J. Richards [8]):

- базові знання (*knowledge base*) з лінгвістики;
- методика викладання іноземної мови (*language teaching methodology*);
- навчальна практика (*practice teaching*).

Англійська система підготовки/формування викладачів традиційно включала чотири типи знань [5]: “subject studies” (дисципліни зі спеціальності); “curriculum studies” та “subject method” (спеціальні дидактичні методи); “education and professional studies” (психо-соціо-педагогічні аспекти); “school practice” (навчальна практика).

J. Richards встановлює сім великих груп як складові професійних знань, якими має володіти викладач іноземної мови [8]:

- методика викладання (теоретичний аспект);
- навчальні компетенції та навички;
- комунікативна компетентність;
- знання з дисциплін зі спеціальності (іноземна мова, морфологія та синтаксис, фонетика, лінгвокраїнознавство, викладання літератури тощо);
- знання з психології та педагогіки;
- знання навчального контексту;
- практичні знання.

Ці галузі професійних знань мають поєднуватися з окресленими нижче аспектами.

Теоретичний аспект методики викладання іноземної мови

Теорія методики викладання іноземної мови становить теоретичну базу навчального плану, який забезпечує підготовку викладацького складу, а також підтвердження прийнятого дидактичного підходу та застосовуваних дидактичних стратегій і методів. Також теорія методики викладання допомагає зрозуміти розмаїтість технік аналізу навчальної діяльності.

Навчальні компетенції та навички:

- вибрати відповідні навчальні методи;
- застосовувати їх в адекватній формі згідно з індивідуальними характеристиками учнів;

- ставити запитання;
- перевіряти рівень розуміння учнів;
- пропонувати час для практики;
- бути посередником і моніторити навчальний процес;
- правильно оцінювати;
- готувати такі види навчальної діяльності, які б сприяли комунікативній взаємодії;
- встановлювати рівновагу між розвитком усіх компетенцій, що становлять комунікативну компетентність;
- уміти об'єднувати учнів з метою розвитку комунікативної взаємодії на занятті;
- правильно трактувати помилки учнів;
- сприяти самостійній роботі школярів.

Останнім часом трактування навчання в межах професійних умінь і навичок вийшло на перший план у зв'язку з європейською системою конвергенції.

Комунікативні вміння викладача

Очевидно, що викладач іноземної мови має знати цю мову та бути здатним спілкуватися нею в різних ситуаціях і контекстах. Але, крім цього, він повинен бути гарним комунікатором і викладати та передавати все, що вважається потрібним у тій чи іншій ситуації. Серед комунікативних навичок і вмінь, які має формувати та розвивати в собі викладач, ми можемо виділити такі:

- встановлення візуального контакту з учнем;
- правильне користування жестами та мімікою;
- зміни позиції та рух в аудиторії;
- правильне використання голосу;
- метамова та часовий контроль за говорінням;
- сприяння тому, щоб учні брали участь у занятті;
- здатність встановити взаєморозуміння з учнями.

Знання про свою спеціальність:

Ця сфера зазвичай визначається в англо-американській традиції “subjectmatter knowledge” та стосується до того, що мають знати викладачі іноземної мови про свою спеціальність (особливо ті спеціальні концепції та теорії, які становлять теоретичну основу викладання/навчання іноземної мови). Головними аспектами є:

- іноземна мова;
- фонетика та фонологія;
- принципи оволодіння іноземною мовою;
- складання навчальних програм і планів;
- дискурсний аналіз;
- соціолінгвістика;
- методика викладання;
- оцінювання;

- навчання комунікативних умінь;
- соціокультурні аспекти;
- психолінгвістика;
- граматики іноземної мови;
- лінгвістика;
- семантика;
- прагматика;
- лінгвокраїнознавство;
- двомовне навчання;
- вступ до літературознавства, а також принципи його викладання;
- навчальна практика;
- дослідження на занятті з іноземної мови.

Усі ці формувальні дисципліни можуть бути поділені на три великі групи: лінгвістично-літературне формування, дидактична підготовка та практичне формування.

Психолого-педагогічні та дидактичні знання

Педагогічні знання сприяють тому, що викладач має вміння зрозуміти, що таке дидактичні вміння, навички, стратегії. Психолого-педагогічні та дидактичні знання народжуються від точки перетину змістовних і педагогічних знань і зберігають зв'язок з навичками, що входять у поняття *дидактичної транспозиції*, процес трансформації якої проходить чотири фази:

- підготовка: критична інтерпретація та аналіз текстів;
- репрезентація: аналогії, метафори та пояснення;
- відбір: набір засобів навчання та їхня організація;
- адаптація до характеристик учнів: відносини з учнями з урахуванням їхніх особистих та індивідуальних характеристик.

Знання навчального контексту

- З точки зору навчального контексту необхідно бути обізнаним із:
- лінгвістичною політикою (статус іноземної мови в суспільстві);
 - характером дисципліни в розкладі: факультативний чи обов'язковий предмет; перша чи друга іноземна мова;
 - обумовленими чинниками: підтримка батьків, очікування;
 - соціолінгвістичними чинниками: статус рідної мови учнів, культурні цінності тощо;
 - типом школи: компенсального навчання, загальноосвітня сільська, загальноосвітня міська, приватна договірна (на суспільні кошти), приватна недоговірна;
 - шкільною культурою: вірування та практика;
 - освітнім рівнем учнів;
 - віком учнів;
 - дидактичними та технічними ресурсами школи тощо.

Практикум

Це один із дуже важливих і значних компонентів початкового формування для розвитку професійних знань майбутніх викладачів. На цьому

етапі створюються теорії, які будуть вести студентів численними і складними стежками навчання. У загальних рисах цілями практикуму є:

- вивчати освітню реальність, роботу школи та функціонування уроку, вміти вирішувати щоденні проблеми тощо;
- удосконалювати навчальні/викладацькі здібності: розвиток підходів і ставлення до викладання;
- ідентифікувати та аналізувати психолого-педагогічні аспекти навчання;
- інтегрувати теорію з практикою; застосовувати знання, отримані в різних навчальних сферах, робити відповідні висновки та створювати особисті (персональні) теорії;
- розвивати рефлексію стосовно дії та дослідження певних явищ з метою кращого розуміння принципів навчання й викладання іноземної мови;
- перевіряти покликання студента до професії;
- бути обізнаним з учнями: їхніми інтересами, потребами, поведінкою, індивідуальними відмінностями, ставленням до процесу навчання;
- випробовувати різні підходи, методи та техніки для презентації й експлуатації змісту та суті навчання;
- практикувати різні моделі оцінювання;
- пропонувати можливості для зв'язку роботи школи та аудиторії із суспільством і родиною.

Неоднорідність походження учнів у зв'язку з масивним міграційним рухом, наявним на Європейському континенті, змушує нас так організувати формування викладачів, щоби вони вміли діяти в мультикультурному просторі, зокрема в європейському контексті.

Інтеркультурна підготовка має містити не тільки концепцію культурної та расової неоднорідності, а також гендерної, релігійної, соціальної відмінності та різниці в можливостях і потенціалі учнів. С. Marcelo запропонував таксономію культурних складових згідно з трьома категоріями: теорія, суспільство та клас [7].

Окрім знань, викладачі мають розвивати як поведінкові, так і когнітивні вміння та навички, які дали б можливість діагностувати, оцінювати, аналізувати контексти й конфлікти.

Серед базових цілей і складових інтеркультурної підготовки викладачів є такі: поважати культурну й лінгвістичну різноманітність Європи, етнічних меншин континенту; розвивати на заняттях мультикультурну та мультиетнічну перспективу; вивчати художній, літературний, музичний та історичний внесок особистостей світового масштабу, а також їхній вплив на розвиток народу; вивчати культурні й міжетнічні відмінності, рівень міжрасового порозуміння між учнями шляхом порівняння соціальних, культурних, етнічних, расових і гендерних подібностей і відмінностей.

Висновки. У XXI ст. пріоритетними напрямками професійної підготовки викладачів є орієнтація на людину, на аналіз інтенсивних потоків інформації, швидких змін у житті суспільства, пов'язаних з масивними пе-

реміщеннями людей різних рас і релігій з одних країн до інших. Основними складовими професійного розвитку є експеримент, автономія та гнучкість, коли учням/студентам дається більше свободи та відповідальності для регулювання процесу навчання. Перспективи дослідження цієї проблеми полягають у створенні моделі, орієнтованої на ефективну підготовку педагогічних кадрів з урахуванням тенденцій розвитку технологічного суспільства.

Список використаної літератури

1. Elliott J. La investigación-acción en educación / J. Elliott. – Madrid : Morata, 1999. – 134 p.
2. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence / M. Eraut. – Lewes, Sussex : The Palmer Press, 1998. – 200 p.
3. Heyworth F. A New Paradigm for Language Education / F. Heyworth. – Strasbourg : Council of Europe, 2003. – 340 p.
4. Madrid D. Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras / D. Madrid. – Granada : Editorial Universidad de Granada, 2004. – 160 p.
5. Madrid D. Técnicas de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua Inglesa D. Madrid. – Granada : Grupo Editorial Universitario, 2005. – 220 p.
6. Marcelo C. Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos / C. Marcelo / Universidad de Sevilla. – Sevilla : Servicio de Publicaciones, 2000. – 190 p.
7. Marcelo C. Formación del profesorado para el cambio educativo / C. Marcelo. – Barcelona: PPU, 2001. – 80 p.
8. Richards J.C. Beyond Training / J.C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 120 p.
9. Zabalza M.A. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional / M.A. Zabalza. – Madrid : Narcea Ediciones, 2003. – 94 p.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2013.

Григорович О.В. Профессиональное формирование университетского преподавателя в Испании (начальный этап)

В статье изучена проблема начального формирования преподавателей в университетах Испании. Раскрыто содержание программы формирования преподавателей и представлены основные принципы и цели данного процесса. Проанализированы разработанные испанскими исследователями модели и направления приобретения профессиональных знаний. Приведены примеры знаний и умений, которые входят в систему подготовки университетских преподавателей.

Ключевые слова: профессиональное развитие, парадигма формирования преподавателей, начальное формирование.

Grygorovych O. The initial formation of university professors in Spain

In the article the problem of the initial formation of university professors in Spain is studied

When we speak about the formation of university professors, we refer to three aspects: formation, preparation and professional development. Next phases exist: teacher training (training and formation of special competences), teacher education (preparation of future teacher), teacher development (a process of autoformation and professional development). The main aspect of teachers' formation is their professionalization, specialization and independent development.

The new paradigm of the formation of teachers of foreign languages means the development of:

- *common linguistics competence;*
- *intercultural competence;*
- *common skills of studies.*

According to the questioning, the students are dissatisfied with a very theoretical character of the program. Besides, the theory is considered as little useful for teachers' formation. The most necessary for students is the practice. However, if the theory is correctly united with the practice it is very useful. We elaborate our personal theories about teaching and studying foreign languages and then we confirm the practical activity.

In Spain Marcelo's model is very popular where four types of professional knowledge are distinguished:

- *psicopedagogical;*
- *knowledge of contents;*
- *didactic knowledge of contents;*
- *knowledge of social and didactic context.*

The content of professional knowledge of the teachers of foreign languages has the next aspects:

- *knowledge base of linguistics;*
- *language teaching methodology;*
- *practice teaching.*

Richards establishes seven big groups of knowledge as the components of professional knowledge which the teacher of foreign languages should possess:

- *teaching methodology (theoretical aspect);*
- *didactic competence and skills;*
- *communicative competence;*
- *knowledge from the disciplines of the speciality (foreign language, morphology, syntax, phonetics, country-specific studies, literature etc.);*
- *knowledge of psychology and pedagogics;*
- *knowledge didactic context;*
- *practical knowledge.*

Except knowledge the teachers have to develop behavioral and cognitive skills and abilities which give the possibility to diagnose, evaluate, analyze contexts and conflicts.

Key words: *professional development, professors' formation paradigm, initial formation.*