

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ



Аннотация

В статье представлен концептуальный взгляд на ведущую роль дополнительного профессионального образования в рамках компетентностной модели, на педагогическую культуру учителя в части развития целостной личности как важного критерия управления качеством образования. Показаны возможности формирования навыков экспертной деятельности в формате профессиональных проектов педагогов. Искомый вид деятельности актуализирован на примере экспертизы авторской многоуровневой дополнительной программы «Иностранные языки», в основании которой – совершенствование образовательной компетентности обучающихся. Автор данной публикации делает акцент на ценностных аспектах развития коммуникативной компетентности в полиязыковой образовательной среде.



Abstract

DOMINANT VALUES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING: ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

The article presents a concept of the leading role of additional professional education in the frames of the competence model. The teacher's pedagogical culture is viewed in terms of development of a holistic personality as an important criterion for managing the quality of education as a whole. The possibilities of forming skills for expert activity in the format of teachers' professional projects are in the focus of the study. The desired type of activity is updated on the example the author's multi-level additional program 'Foreign languages' based on the improvement of the learners' educational competence. The authors focus on the value aspects of communicative competence development in a polylingual educational environment.



Ключевые слова

программно-методическое обеспечение, образовательная компетенция, многоуровневая ценностная модель, экспертная деятельность, концептосфера учителя



Keywords

software and methodological support, educational competence, multilevel value model, expert activity, teacher's conceptual sphere

Вопросы ценностной составляющей современного образования в России, как никогда ранее, становятся актуальными на фоне трансформаций в обществе, являясь основными проблемами, связанными с развитием личности. Образование адаптируется к изменениям, происходящим в социуме,

одновременно фокусируясь на развитии личностного потенциала обучающихся различных образовательных проектов, о чем свидетельствуют и программные государственные документы, и многочисленные исследования в аспекте обновления содержания, технологий и организационно-педагогических условий функционирования образовательных организаций [1; 2; 5; 6; 9; 10; 13; 19; 22; 23].

Ускоряя процессы и тенденции своего инновационного развития, образовательная система в этих условиях придает особую роль вопросам обеспечения качества подготовки учащихся, в основании которой — следующие приоритеты: способность самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способность к сотрудничеству, мобильность, динамизм, конструктивность, готовность к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. По мнению отечественных исследователей, достижение этой цели становится возможным в случае принципиального обновления содержания и процесса образования в рамках компетентностного подхода [3; 8; 9; 11; 12; 14; 15;].

В контексте обновленного ФГОС в условиях перехода к постиндустриальному и коммуникативному обществу актуализируется проблема развития образовательной компетентности обучающихся и обеспечение качества ее развития. В работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, В.С. Ильина, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, И.Я. Лернера, Л.М. Митиной, М.Н. Скаткина, Ю.Н. Кулюткина, В.И. Слободчикова, Н.Ф. Талызиной, Т.К. Чекмаревой, Т.И. Шамовой, В.А. Якунина и многих других отечественных ученых раскрывается вопрос качества преподавания, качества знаний и их оценки, обеспечивающий методологические предпосылки для разработки объективной критериально-оценочной основы управления качеством развития образовательной компетентности учащихся на уроках иностранного языка. Причем, как показывает практика, ориентация на формирование образовательной компетентности требует создания в школах систем управления качеством ее развития, в частности, формирования всероссийского постоянно обновляемого корпуса образовательных программ [1; 2; 4; 6; 8; 9; 11; 12; 15; 16; 17; 19; 21].

Особого внимания заслуживают концептуальные выводы, содержащиеся в трудах отечественных ученых-педагогов относительно теоретико-методологических аспектов профессионального образования (работы В. И. Байденко, И. Л. Беленок, В. А. Бордовского, Н. Н. Булынского, З. Д. Жуковской, И. А. Зимней, Э. В. Литвиненко, А. А. Макарова, Н. В. Максимовой, А. В. Молоковой, А. А. Нестерова, В. Я. Синенко, Ю. К. Чернова и многих других), а полученные этими исследователями результаты позволяют акцентировать внимание на сущностных характеристиках понятия «качество образования» [4; 6; 7; 11; 18].

Широкое обсуждение вопросов управления качеством образовательной подготовки учащихся, практика его обеспечения школьникам открывает его существенные недостатки. В последние десятилетия, в теории не подкрепленной исследованиями, недостаточно раскрыто само понятие «развитие образовательной компетентности учащихся», несмотря на его использование отдельными авторами при рассмотрении проблемы целей, содержания, результатов образовательного процесса. Требуется углубления разработки общая педагогическая концепция, определяющая сущность и структуру качества развития образовательной компетентности учащихся, не определены критерии, показатели оценки, не сконструирована модель управления.

Анализ практики школьного образования также показывает, что педагогический процесс ориентирован в основном на формирование у обучающихся

инструментальных компонентов учебной деятельности, при котором личностные качества остаются невостребованными. Положение о роли личностно-гуманитарной культуры в образовательном процессе все еще остается декларативным. Система современного образования страдает тем, что культивирует фрагменты знаний, адаптивные умения, а не формирует сознание, не актуализирует его рефлексивный и духовный потенциал. Усиливается противоречие между педагогической теорией и образовательной практикой. Проблемной зоной также является методологическая готовность учителя к решению перечисленных выше задач в силу различных причин (пробелы в предметной подготовке молодых специалистов, отсутствие специального времени на самоподготовку и самообразование, психологическое выгорание).

В свете изложенного для преодоления обозначенного противоречия сфокусируем внимание на следующих принципиально важных вопросах:

1. В чем заключается основной подход к обновлению образовательной среды в свете компетентностного подхода?
2. Каким должно быть содержательное ядро программно-методической поддержки интегрированной образовательной среды взаимодействия основного и дополнительного иноязычного образования?
3. Как должно поддерживаться научно-методическое сопровождение учителя иностранного при реализации обновленного ФГОС?

Основной методологический посыл проведенного авторского исследования заключается в необходимости создания модели сетевого взаимодействия школы как полноправного социального партнера с учреждениями образования, науки, бизнеса и экономики [7; 11; 16–18]. Подобное партнерство призвано более эффективно служить выполнению социального заказа общества через обеспечение системного характера процесса управления качеством развития коммуникативной компетентности, как того требует обновленный ФГОС в области иностранного языка. В свою очередь, введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения заложило образовательную модель изучения иностранных языков с опорой на реализацию компетентностного подхода, где согласно поставленным целям и прогнозируемым результатам оно должно быть направлено на формирование и развитие ряда компетенций:

- *речевой компетенции*, т.е. способности эффективно использовать изучаемый язык как средство общения и познавательной деятельности;
- *лингвистической компетенции*, направленной на овладение языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, а также формирование умения оперировать ими в коммуникативных целях;
- *социальной компетенции* (в том числе *социолингвистической* и *социокультурной*), предполагающей овладение знаниями о социокультурной специфике страны изучаемого языка, умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно, умением наиболее точно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты;
- *компенсаторной компетенции*, направленной на отработку умения выходить из положения при дефиците языковых средств иноязычного общения;
- *учебно-познавательной компетенции*, ориентированной на дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать владение иностранным языком и использовать его для продолжения образования и самообразования.

Компетентностный подход находит отражение в содержательной технологичности программно-методического сопровождения образовательного процесса¹.

¹ Исходя из этого, реализация компетентностного подхода предполагает опору на совокупность общих принципов определения целей, отбора содержания образования, особой организации процесса и оценки образовательных результатов.

ПЕРВЫЙ ЭТАП

1. *Модель внутришкольной профилизации.* Предлагается для осмысления многопрофильная модель обучения иностранным языкам в школе за счет значительного увеличения числа предлагаемых профильных и элективных курсов, предоставляющая возможность обучающимся (в том числе, в форме учебных межклассных групп) в полной мере реализовать индивидуальные профильные образовательные программы в системе основного и дополнительного образования. Многопрофильная модель строится на основе межпредметных связей, где английский язык является основным или дополнительным предметом, в зависимости от выбранного учащимся профиля. Цели распределяются следующим образом: обеспечить углубленное изучение английского языка, в том числе для специальных (профессионально-ориентированных) целей на основе индивидуальных потребностей учащихся и способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями, потребностями и возможностями; создать учебно-методическую и материально-техническую базу для обеспечения выполнения программы профильного обучения как в системе основного, так и дополнительного образования; создать программы повышения квалификации преподавателей английского языка, ведущих языковую подготовку в рамках программ профильного обучения и обеспечить переподготовку преподавателей в соответствии с данными программами; расширить возможности социализации учащихся в целях подготовки к деятельности после окончания школы и выбора профессии; обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования, предлагаемых как ведущими российскими вузами, так и ведущими европейскими вузами.
2. *Модель сетевого взаимодействия школы с учреждениями образования, науки, бизнеса и экономики* строится по трем основным направлениям:
 - *Взаимодействие с другими средними общеобразовательными учреждениями в рамках программы «Оксфордская школа».* Школа-участник эксперимента, обладает достаточным материальным и кадровым потенциалом и способна выполнять роль ресурсного центра для других школ и объединить вокруг себя несколько общеобразовательных учреждений для оказания им содействия в организации профильного обучения английскому языку. Все общеобразовательные учреждения данной сети обеспечивают преподавание в полном объеме базового учебного предмета (английский язык) и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы на английском языке), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр» базового учебного заведения, работающего в программе «Оксфордская школа». В этом случае учащимся предоставляется право выбора способов профильного обучения не только в той школе, где они учатся, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах. Таким образом, осуществляется реализация смешанных моделей, когда часть обучающихся старших классов реализует программы профильной подготовки в одной школе, а другая часть использует образовательные возможности сети.
 - *Взаимодействие с потенциальными работодателями.* Взаимодействие школы с предприятиями и организациями позволит учебным заведениям дать возможность учащимся познакомиться с реальным миром взрослых, их рабочей и профессиональной деятельностью, что будет способствовать более осознанному выбору профессии.

– *Взаимодействие с вузами.* В данной модели профильное обучение обучающихся школы-участника эксперимента осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения вузов к качественной подготовке учащихся для продолжения изучения иностранного языка.

ВТОРОЙ ЭТАП

Основу многоуровневой модели программно-методического обеспечения образовательного процесса составили следующие теоретико-методологические и организационно-педагогические положения.

В решении проблемы управления качеством развития образовательной компетентности учащихся можно выделить два аспекта:

- выявление сущности качества развития образовательной компетентности учащихся;
- разработка структурно-динамической модели управления качеством развития образовательной компетентности учащихся и соответствующей технологии.

В процессе его проведения получены следующие теоретические и практические выводы и результаты.

1. *Образовательная компетентность* является особым результатом образовательного процесса, в который включен школьник, и представляет собой интегративное качество личности, позволяющее результативно осуществлять образовательную деятельность и творчески самореализоваться в ней. Структура образовательной компетентности включает в себя экзистенциальный, объектный, социальный и оценочный компоненты.
2. В обеспечении качества развития образовательной компетентности школьников принимает участие большое количество специалистов. Их взаимодействие нуждается в управлении. Следовательно, обеспечение качества развития образовательной компетентности является объектом управления.
3. Результатами управляемого процесса качеством развития образовательной компетентности учащихся являются: качество организационного обеспечения развития образовательной компетентности школьников, качество преподавания, содержания образования, технологий обучения и образовательной компетентности.
4. Разработка структурно-динамической модели управления качеством развития образовательной компетентности учащихся базировалась на системном, синергетическом, ресурсном и рефлексивном подходах. На основе этих подходов разработана модель, включающая в себя цель и структуру системы управления, критериально-оценочную базу и технологию.
5. Технологическая схема управления качеством развития образовательной компетентности представлена в исследовании совокупностью взаимосвязанных между собой этапов: проблемно-ориентированного и рефлексивного анализа, этапа разработки проекта перевода процесса развития образовательной компетентности учащихся в новое качественное состояние, этапа обеспечения устойчивости развития образовательной компетентности школьников, рефлексивного мониторинга и коррекции.
6. Для оценки разработанной технологии предлагаются три группы критериев: целевая, технологическая и ресурсная эффективность.
7. В качестве условий эффективности реализации технологии выступают: организация целенаправленного управления качеством развития образовательной компетентности учащихся на основе целостного подхода к построению образовательного процесса в школе; внедрение информационных моделей структурных подразделений; осуществление специаль-

ной работы с педагогическими кадрами, нацеленной на овладение ими способами развития образовательной компетентности учащихся.

ТРЕТИЙ ЭТАП

В настоящее время в пространстве регионального образования сформирована развитая среда и инфраструктура иноязычного образования, отражающая возможные пути совершенствования управления качеством развития образовательной компетентности школьников. Интерес учащихся к получению качественных услуг в области изучения иностранных языков неуклонно растет. Одновременно с этим востребованность английского языка связана с будущей профессиональной подготовкой обучающихся, причем лингвистическое образование выбирает сравнительно небольшая часть выпускников школ с углубленным изучением английского языка. Содействие учащимся в выборе профессии и первичной подготовки к ней является составной частью общего образования, поэтому перед школой стоит конкретная задача предложить учащимся достаточно широкий спектр профильных программ подготовки, которые могли бы помочь им определиться в своих профессиональных интересах. Эта задача в настоящее время на стадии внедрения [6; 7; 11].

В заключение необходимо констатировать, что наряду с разнообразными (дидактическими, методическими, антропологическими) подходами к языковому образованию, требуется универсальная система управления качеством развития образовательной компетентности учащихся в условиях профильного подхода к обучению и использования интегративных программ в школе. В рамках микроисследования система переподготовки и повышения квалификации на региональном уровне направлена на непрерывность языкового образования в связке «школа-вуз». Как никогда ранее, для школьного учителя иностранного языка и для сотрудников кафедр иноязычного образования региональных институтов и центров повышения квалификации становится проблемным и одновременно смыслообразующим компонентом обращение к общеметодологическим аспектам отечественного образования в связи с неоднозначно артикулированными ценностными реалиями в культуре и обществе в целом [6; 7].

В контексте изложенного внимание сфокусировано на разработке универсального набора критериев и средств диагностики качества языкового образования, в полной мере отражающих процесс обучения и воспитания в рамках учебной деятельности школьников в условиях профильной школы. Проработан вопрос межпредметных связей, а именно взаимодействия преподавания английского языка и других предметов в целях обеспечения профильной ориентации учащихся. Разработанный пакет разноуровневых программ профильного интегрированного обучения иностранному языку (CLIL) находит широкую поддержку в региональных образовательных учреждениях.

1. **Ахметова М. Н.** Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / отв. ред. М. В. Константинов. – Новосибирск: Наука, СО РАО. – 2005. – 308 с.
2. **Бартош Д. К., Твердохлебова И. П.** Инновации в подходах к профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2021. – №12. – С. 2–3.
3. **Батракова С. Н.** Становление целостной личности ученика и учителя в культуре // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №4. – С. 74–81.
4. **Большанина Л. В.** Оценка уровня развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – №5. – С. 69–78.



Литература

5. **Борытко Н. М.** Образование как социокультурная инновация // Народное образование. – 2015. – № 8. – С. 32–37.
6. **Буланкина Н. Е.** Ценностные реалии современного иноязычного образования в педагогической культуре учителя иностранного языка // Иностранные языки. Просвещение. – 2022. – URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2022/02/03/> (дата обращения: 28.02.2022).
7. **Буланкина Н. Е., Юркина Е. Н.** STEM-образование как основа построения инновационной образовательной площадки: МБОУ Кольцовская школа № 5 с углубленным изучением английского языка // Просвещение. Иностранные языки. – 2021. – URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2021/10/28/> (дата обращения: 28.02.2022).
8. **Быкова С. В.** Педагогические условия формирования социального опыта обучающихся во внеурочной деятельности // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – № 3 (55). – С. 35–44.
9. **Гальскова Н. Д.** Теория речевой деятельности А. А. Леонтьева как начало парадигмального сдвига в отечественной методической науке // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 15–23.
10. **Дмитренко Т. А.** Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 41–48.
11. **Никитенко З. Н., Буланкина Н. Е.** Дошкольное и начальное иноязычное образование: ценностные приоритеты и преемственность // Сибирский учитель. – 2022. – № 1. – С. 5–10.
12. **Никитенко З. Н., Гальскова Н. Д.** Профессиональная подготовка учителя иностранного языка для начальной школы // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 4–10.
13. **Сафонова В. В.** Уникальное наследие А. А. Леонтьева в отечественной и мировой методологии обучения языку как средству общения и обобщения // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 10. – С. 4–14.
14. **Сафонова В. В.** Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1. – С. 151–164.
15. **Тарева Е. Г.** Дизайн профессионально ориентированной языковой подготовки учителя французского языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 62–69.
16. **Уласевич С. Н.** OxBridge®. Интегративная уровневая программа по английскому языку, начальная школа // РЕЛОД, 2017. – 64 с.
17. **Уласевич С. Н.** OxBridge®. Интегративная уровневая программа по английскому языку, основная и старшая школа // РЕЛОД, 2015. – 80 с.
18. **Уласевич С. Н.** Качество школьного образования в контексте компетентностного подхода // Сборник материалов V Городского и I Всероссийского научного форума учителей и учащихся «Гуманизация школьного образовательного пространства. Ответы на вопросы времени». – М.: 2010. – 29 с.
19. **Щербаков А. В., Кисляков А. В., Ребикова Ю. В., Кинева Е. Л., Лямцева Е. В.** Организация и проведение профессионально-общественной экспертизы модельных дополнительных общеобразовательных программ // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 25–34.
20. **Юнг К. Г.** О становлении личности / К. Г. Юнг // Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995. – С. 185–208.
21. **Blasi A.** The development of identity: Some implications for moral functioning / G. G. Noam, T. E. Wren (Eds.) / The moral self. – Cambridge, MA: MIT Press, 1993. – Pp. 99–122.
22. **Nucci L.** Social cognitive domain theory and moral education // Handbook of moral and character education / L. Nucci & D. Narvaez (Eds.). – N. Y.: 2008. – Pp. 291–309.
23. **Power F. C.** Moral self in community // Moral development, self and identity / D. K. Lapsley, D. Narvaez (Eds.). – N. Y.: Erlbaum, 2004. – Pp. 47–64.

