

- In the other task, a reading passage and a lecture are presented, and test takers must answer a question relating to main points of both the passage and the lecture.

The total amount of time released for the exam is about four hours, including the break time. IBT TOEFL exam can be passed through only if one sits for all the four sections at once.

“...The operational standard for admission to a college or a university is a score of at least 213 on the computer based TOEFL (550 on the paper based TOEFL) or 6.5 on the IELTS; individual programs may have higher TOEFL or IELTS requirements. The TOEFL or IELTS is required of all international applicants whose native language is not English...”. 1

The way how applicants perceive IBT TOEFL exam is not so unclouded as it may seem at first glance (2).

- Applicants complain about IBT TOEFL Exam procedure, mainly because of the high noise level during the speaking section: everyone is responding orally to six questions at the same time. In addition, the number of seats available is limited (usually filled four months before deadline date).
- The demand for test seats remains very high even after almost a year after the introduction of the test: candidates have to wait for months since short-term test dates are fully booked. The four-hour test consists of four sections, each measuring mainly one of the basic language skills (although some tasks may require multiple skills) and focusing on the language used in an academic, higher-education environment.

In order to make TOEFL teaching more efficient at AUCA, it is advisable to introduce some supplementary material – high-tech versions of the TOEFL exam – to the dominated PBT style. This perspective may open new ways in improving the current TOEFL teaching process, introducing new high-tech methods, working out modern methodologies, guaranteeing more profound means of instruction and rising AUCA's annual income.

References:

- (1). (<http://www.begin.ru/db/b2/E5152D99C0D7896CC3256AB00021C2BE/doc.html>)
- (2). (<http://www.bkcmba.ru/exams/toefl.html#1>)
- (3). (http://www.elckiev.org/toefl/toefl_ru.php)

К.И. Искакова,

ст. преподаватель Академии МВД КР

О компетентности преподавателя вуза

Как подняться на уровень профессиональной компетентности, что является ее основой, на что обратить внимание в своей деятельности в первую очередь, какие параметры могут служить ориентиром при формировании компетентности – вопросы, на которые хотят найти ответы многие педагоги, опираясь на свою собственную практику и педагогическую теорию.

Именно с ответами на эти вопросы связаны прежде всего поиски возможностей повышения эффективности обучения.

Понятие «компетентность» (от лат. – соответствующий, способный) широко используется в зарубежной и российской литературе.

Проблему компетенций и компетентности исследовали Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Л.М. Митина, В.Н. Куницына, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторский, Н.А. Гришанова, В. Веденский и др.

Анализ изученного позволяет сделать обобщения по вопросу о сущности профессиональной компетентности педагога. Это понятие включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики.

Профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Причем этот набор имеет индивидуальную направленность и совершенствуется в большей мере самостоятельно при косвенном управлении этим процессом андрагогом.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность педагога» рассматривается по-разному. Сущность профессиональной компетентности должна быть отражена прежде всего в определении этого понятия. Поэтому возьмем несколько определений, имеющихся в педагогических источниках.

«Профессиональная компетентность педагога – это способность к эффективному осуществлению профессиональной деятельности» (2, с. 9).

«Профессиональная компетентность педагога – это комплекс личностных профессионально значимых качеств, теоретических знаний и практических умений, подтвержденных уровнем исходного образования» (4, с. 3).

«Компетентность предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» (1, с. 12).

«Профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» (7, с. 40).

«Компетентность – это некая личностная характеристика...» и др.

Педагоги нашего вуза в числе 10 наиболее важных параметров профессиональной компетентности преподавателя называют: знание предмета, владение методикой преподавания предмета, знание основ педагогики и психологии, знание содержания, методов, форм и средств внутривузовского обучения, способности педагога к научно-исследовательской и педагогической деятельности, авторитет преподавателя, умение анализировать собственную деятельность, знание образовательных инноваций/технологий обучения и др.

Как правило, в основе определения термина «компетентность» лежат понятия «способность», «умение», «готовность», «знание».

В нашем понимании профессиональная компетентность определяется как педагогическая компетентность, способность педагога к эффективному осуществлению

профессиональной деятельности и наличие у него ряда личностных качеств в сочетании с необходимым запасом знаний и умений.

Часто *компетентность* трактуют как синоним *профессионализма* или как одну из его составляющих (А.Э. Симановский). Авторы энциклопедии профессионального образования компетентность педагога оценивают по таким основным показателям, как уровень знания и понимания того, чему он намерен обучить других; мера владения технологией преподавания; умение добиваться одновременного выполнения задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием учащихся. Однако в этой характеристике представлена только технологическая составляющая педагогической компетентности, что значительно сужает данное понятие.

Компетентность подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих в основном внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня каждому специалисту. Речь идет, в первую очередь, о таких качествах личности, как способность работать самостоятельно, без постоянного руководства; способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять творчество, инициативу и настойчивость; готовность замечать проблемы, связанные с достижением поставленной цели, и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность уживаться с другими; способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе; умение принимать решения; умение общаться и понимать людей, прогнозировать результаты, развитие и др.

Проблема формирования и повышения профессиональной компетентности педагога в Академии МВД КР решается через организацию занятий в школе молодого преподавателя. Цель работы данной школы – заложить основы компетентности, мотивировать педагога на саморазвитие, самообразование.

Наиболее многочисленная категория преподавателей складывается у нас из выпускников вузов. Отсутствие надлежащей педагогической подготовки сразу обнаруживается в процессе самостоятельной работы начинающего преподавателя: объяснения его лишены достаточной четкости и ясности; учебное время используется им нерационально; отсутствует умение должным образом распределить материал в рамках обычного двухчасового занятия; он не умеет оттенить основной материал, овладеть вниманием аудитории и др.

Если рассматривать компетентность, формируемую у начинающего педагога, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, то есть о готовности специалиста (как справедливо отмечает В.А. Сластенин).

Если от начинающего педагога можно требовать только минимально допустимого уровня осуществления педагогической деятельности, то для преподавателя, имеющего определенный профессиональный опыт, этого явно недостаточно. В этом случае необходимо создавать условия для самоактуализации педагогов, совершенствования приемов самообразования на основе имеющегося профессионального опыта. Если характеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, то необходимо рассматривать не набор базовых знаний, умений и навыков – они уже освоены, а овладение новыми (в зависимости от индивидуальных потребностей), при этом первостепенное значение приобретает феномен «само».

Направленность обучения на формирование способности к саморазвитию и самоорганизации, системно-целостному освоению профессиональных знаний и умений требует, чтобы содержанию обучения соответствовали способы деятельности, раскрывающие механизм развития профессиональной компетентности педагога. В частности, **начальным звеном** в процессе обучения становится анализ (и самоанализ) конкретных затруднений в педагогической деятельности преподавателя и уровня его профессионального развития. Выявление имеющихся затруднений, изучение их характера и причин возникновения способствуют выбору адекватных форм и методов повышения квалификации педагога.

На этом этапе происходит самоопределение целей и задач предстоящей деятельности. В условиях нашего вуза диагностика осуществляется с помощью анкеты «Самоанализ и самооценка педагогической деятельности». Данная анкета разработана Г. Хозяиновым и содержит пять критериев. В качестве критерия эффективности взаимодействия педагога с учащимися в процессе обучения выступает стимулирование и мотивация личности обучаемого. Взаимосвязь педагога с содержанием образования будет определяться таким критерием, как владение содержанием и его дидактическая организация. Мерилом оценки организации обучающей деятельности педагога выступает такой критерий, как организация и осуществление профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения. И важно соединение всех составляющих процесса обучения в единое целое, т.е. структура этого процесса. Здесь мерилom оценки будет другой критерий – структурно-композиционное построение учебного занятия. Эти пять критериев отражают основные стороны деятельности педагога в обучении, так как связаны с главными компонентами учебного процесса.

Для каждого преподавателя, принявшего участие в анкетировании, результатом этого этапа является осознание «масштаба» своих проблем, их особенностей и начало проектирования своей учебной деятельности по повышению профессиональной компетентности. Только понимание преподавателем своей собственной индивидуальности, своего характера, своих возможностей, достоинств и недостатков позволит ему сознательно и целенаправленно управлять своим обучением, развитием профессиональной компетентности. Зная свои возможности, он оказывается способным отыскивать наиболее оптимальные для себя пути и условия деятельности.

Преподаватель-методист, руководящий школой молодого преподавателя, совместно с анкетлируемыми уточняет уровень их профессиональной компетентности и на этой основе определяет круг проблем, требующих совместного решения.

Таким образом, круг теоретических вопросов, требующих освоения, определяется теми, кто будет развивать свою профессиональную компетентность, а задача преподавателя-методиста – проанализировать и систематизировать конкретные проблемы отдельных преподавателей с позиции теории и практики. Результатом такой систематизации будет учебное содержание школы молодого преподавателя, т.е. круг общих проблем, необходимых для повышения профессионального уровня преподавателей в области педагогики.

На **следующем этапе** организуется процесс обучения. Практика обучения в школе молодого преподавателя показала, что учебно-познавательная деятельность оказывается эффективной, когда органически использует и включает самые различные современные методы, формы и направления активизации процесса обучения. Способ учебной

деятельности определяется не только преподавателем-методистом. Он – результат взаимодействия обучения и личного опыта педагога-слушателя. Особенности обучения в контексте взаимодействия организатора-методиста и преподавателя задаются теми компонентами содержания и формы, благодаря которым от слушателя и преподавателя «ожидается» определенная деятельность, а не только «усвоение чего-то».

Именно этим определяются и соответствующие организационные формы обучения. Ведущими выступают различные организационно-деятельностные и организационно-мыслительные формы обучения (лекции, семинары, практические занятия, тренинги), направленные не столько на увеличение количества знаний, умений, сколько на формирование нового качественного состояния профессиональной компетентности педагога, его интеллектуальной культуры и культуры саморазвития.

Исходя из этих положений, технологию обучения следует выстраивать, опираясь на педагогический принцип «выращивания» способностей педагога к системному освоению профессионального пространства. Суть такой технологии обучения, по мнению Л.Ф. Ивановой, состоит в следующем:

- любое педагогическое воздействие, направленное на формирование профессиональных качеств педагога, должно осуществляться только через адекватную задачу его индивидуальной деятельности;
- организационные формы учебной деятельности должны быть субъективно применимыми для педагога-слушателя и строиться с учетом способов и особенностей его деятельности;
- самоопределение обучаемого в деятельности, ее динамика должны стать особым объектом учебной деятельности, анализа, управления;
- любое управленческое и педагогическое воздействие должно быть понято и принято обучаемым, а сама учебная деятельность осознаваться им как «своя»;
- учебный процесс в целом должен оцениваться обучаемым как «самоизменение», а не как «насаждение» чуждых целей, задач, моделей и т.д.

Реализация перечисленного предполагает обязательное внесение в технологию обучения рефлексивного звена, обеспечивающего соотнесение обучаемым своих учебных действий с задаваемыми ему методистом модельными рамками этой деятельности, с одной стороны, а с другой – с собственными ценностями, целями и возможностями.

После каждого занятия участник отвечает на вопросы: как он тот или иной прием может использовать в своей практической деятельности? Каким он видит свое занятие после семинара? На какие стороны своей деятельности ему следует обратить внимание? Как он чувствовал себя на этом занятии? Что понравилось? Что вызвало затруднение? Как с этим затруднением можно справиться? И другие вопросы. Важно, чтобы каждый участник не только прослушал курс и поучаствовал в работе, но и проанализировал свои возможности по реализации изученного материала в практической деятельности. Это достаточно высокий уровень рефлексии, который позволяет выявить отдельные стороны своей деятельности, требующие совершенствования, и попытаться через анализ проведенного занятия наметить пути выхода из такого состояния.

Далее, **на третьем этапе** работы школы молодого преподавателя каждый из обучаемых осуществляет исследование своего движения в решении учебных задач предыдущего этапа, выявляет свои затруднения в действиях и переходит к анализу причин. На основе проведенного анализа каждый преподаватель оформляет заказ на

содержание собственного обучения, которое может осуществляться индивидуально, а методическая помощь ему оказывается в виде консультаций или отдельных занятий, как в теоретическом, так и практическом плане. Г. И. Хозяинов пишет: «Без осмысления своей деятельности невозможно ее совершенствование, а выявление сильных и слабых моментов может быть осуществлено лишь на основе достаточной теоретической подготовки» (9, с. 34).

Организация обучения в школе молодого преподавателя ориентирована на потребности педагога-слушателя, заинтересованного в проявлении и развитии своих способностей, нуждающегося в самоутверждении, самореализации. Этот этап труден как для него самого, так и для организаторов. Наш опыт показал, что преподавателю значительно легче принять то, что ему предлагают, нежели сформулировать собственную проблему. Нам помогает в этом анкетирование и индивидуальная работа с каждым преподавателем по выявлению его затруднений. Следует также отметить, что вопросы и запросы возникают тогда, когда преподаватель сталкивается с реальной ситуацией. Когда участники школы молодого преподавателя активно входят в работу, в обсуждение разных проблем, у них появляются и запросы, и предложения. Поэтому мы стараемся строить обучение не только на выявлении и восполнении сиюминутных запросов, но и способствовать развитию у преподавателей новых потребностей, открытию новых образовательных «горизонтов».

На **четвертом этапе** решаются задачи, связанные с основной целью обучения – заложение основы профессиональной компетентности преподавателей. Для этого используются деловые игры, практикумы, тренинги или организационно-деятельностные игры. Здесь уже в качестве ведущих выступают участники школы молодого преподавателя, идет обмен приобретенным опытом и методическими находками.

На **пятом этапе** проводится диагностика и самодиагностика уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности. Выстраивается индивидуальная перспективная программа саморазвития, связанная с самообразованием, самоорганизацией в целом.

Таким образом, целенаправленная психолого-педагогическая подготовка, проводимая в стенах вуза, способна вызвать существенные изменения, связанные с совершенствованием профессиональной деятельности педагогов. Началом движения по направлению к компетентности является профессиональное самоопределение, понимаемое как активный поиск возможностей развития, включающий развитие самосознания, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала...

Литература

1. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. *Введенский В.Н.* Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – № 4
3. *Иванова Л.Ф.* Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя // Инновации в образовании. – 2003. – № 4.
4. *Кибардина Л.П.* Проблемы и пути повышения профессиональной компетентности школьного педагога: Автореферат дисс. – Бишкек, 2000.

5. *Клименко Н.Ю.* Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы. – Педагогика. – 2003. – № 2.
6. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
7. *Сластенин В.А.* и др. Педагогика. – М., 2000.
8. *Терехов П.* Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования // *Alma mater.* – 2003. – № 2.
9. *Хозяинов Г.И.* Профессиональное мастерство преподавателя. – М.: Высшая школа, 1988.

С.К. Калдыбаев,

*к.п.н., доцент кафедры информационных технологий,
экономики и управления,
Нарьнский государственный университет*

Э.Т. Ашыров,

*преподаватель кафедры информационных технологий,
экономики и управления,
Нарьнский государственный университет*

Вопросы качества в системе образования

Одной из главных целей развития образования является повышение его качества. Следует отметить, что понятие «качество образования» меняется в зависимости от времени, идеологии государства, требований общества. Любое реформирование образования ставит своей целью повышение качества образования. Эта цель, то есть повышение качества образования, является одним из основных вопросов современной педагогики и общества в целом.

В зависимости от обстоятельств или по необходимости в понятие «образование» может вкладываться различный смысл. Образование может означать: социальный феномен, процесс, результат, систему, товар (услугу).

Работники системы образования – преподаватели, учителя – рассматривают образование как процесс и результат этого процесса. Образование – это процесс и результат усвоения знаний, это формирование личности, расширение кругозора обучаемых, передача социального опыта из поколения в поколение. Данная точка зрения подтверждается в определении понятия «образование», данном И.Ф. Харламовым: «Под образованием следует понимать овладение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных и творческих способностей, а также мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, вследствие чего они приобретают определенный личностный облик (образ) и индивидуальное своеобразие» (15, с. 124).

В современной педагогической науке образование рассматривается как система, где происходит образовательный процесс. Образование – это целостная, внутренне