

ученым, преподавателям продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом путем участия в краткосрочной образовательной или научно-исследовательской программе. Так, уровень развития академической мобильности в вузе и в целом дает представление о степени интеграции в международное образовательное пространство, об уровне доступности высшего образования и является одним из важнейших показателей качества обучения.

Для успешной реализации академической мобильности одним из очевидных приоритетов в данном направлении должна стать разработка внутривузовского нормативно-правового обеспечения академической мобильности, которое будет учитывать особенности как самого образовательного учреждения, так и механизмов реализации различных форм академической мобильности с учетом положений национального законодательства и международного права.

#### Список литературы

1. Арефьев А. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М., 2007. – С. 20.
2. Мартыненко О.О., Жукова Н.В. Управление академической мобильностью в вузах // Университетское управление: практика и анализ.
3. Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана: послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева к народу Казахстана от 27 января 2012 года.

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ УРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Космынин А.В., Чернобай С.П.

*Комсомольский-на-Амуре государственный  
технический университет, Комсомольск-на-Амуре,  
e-mail: avkosm@knastu.ru*

Болонский процесс – движение, целью которого является создание единого образовательного пространства. Формирование общеевропейской системы высшего образования в рамках Болонского процесса основано на общности фундаментальных принципов функционирования высшего образования. Предложения, рассматриваемые в рамках Болонского процесса, сводятся к следующему: введение двухуровневого обучения; введение кредитной системы; контроль качества образования; расширение мобильности; обеспечение трудоустройства выпускников; обеспечение привлекательности европейской системы образования.

Согласно концепции модернизации российского образования основная цель профессионального образования заключается в подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях дея-

тельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В рамках уровневой системы образования значительно усилен учебно-исследовательский компонент профессиональной подготовки. Ряд положений Болонского процесса рассматриваются как приоритетные. Среди них – уровневая система подготовки (бакалавриат – магистратура – аспирантура), система зачетных единиц (кредитов), компетентностный подход, непрерывность образования, модульное построение учебных планов.

К социальным ожиданиям, связанным с уровнем высшим образованием, относятся высокие показатели качества образования вследствие построения его на компетентностной основе, уровня индивидуализации, взаимодействия образования с окружающей средой, диверсификации образовательных маршрутов [3]. При этом формирование базовых профессиональных компетенций выступает в качестве приоритетной миссии, находящегося на стадии становления уровневого высшего образования в России. Его развитие не должно обязательно идти по единой схеме, предполагая свободу выбора, развитие индивидуальности и компетентности студентов вузов.

Компетентностный подход предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций, в которых указываются необходимые качества специалиста – коммуникативность, стремление к саморазвитию.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценки собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах; в потребительских и эстетических ценностях; в овладении профессией в высшем учебном заведении; в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем; в самоорганизации себя, выбора стиля и образа жизни; разрешения конфликтов [1, 4].

Бакалавра и магистра нельзя обучить учебно-исследовательской компетентности, компетентным он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ценностям [2].

Таким образом, природа учебно-исследовательской компетентности такова, что она хотя и является продуктом обучения, но не прямо

вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития бакалавра и магистра, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта. При этом профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

Овладение компетенциями может быть обеспечено в образовательной среде, построенной в соответствии с моделью саморегулируемого обучения, основанного на проектных, имитационно-моделирующих технологиях. Компетентностный подход начинается с системного анализа профессиональной деятельности; условий, которые затем необходимо будет воспроизвести в учебном процессе; решаемых специалистом задач; проявления высших его достижений. Затем разрабатывается теоретическая модель компетентности (надпредметный уровень содержания образования). После этого осуществляется декомпозиция материала по предметам и его заданию-процессуальное обеспечение.

Процессуальный аспект компетентностного подхода на примере формирования учебно-исследовательской компетентности студентов обучающихся на уровне бакалавриата проявляется во владении учебно-исследовательской деятельности на уровне, необходимом для эффективного решения типовых профессиональных задач, а на уровне магистратуры в создании индивидуальной системы исследовательской деятельности, включенной в структуру научно-производственной деятельности будущего специалиста.

Первая ступень высшего образования (бакалавриат) обеспечивает уровень учебно-исследовательской компетентности, достаточный для решения базовых познавательных, профессиональных и самообразовательных задач, адекватных требованиям образовательного стандарта, что соответствует освоению ключевых и базовых компетенций.

Вторая ступень (магистратура) ориентирована на индивидуальный уровень достижений в соответствии с выявленным личностно-творческим потенциалом магистранта; на выполнение деятельности, основанной на самостоятельно полученном знании, на готовности к непрерывному совершенствованию процесса и продукта труда, а также личностно-профессиональных качеств выпускника магистратуры, т.е. на формирование специальных компетентностей.

Таким образом, построение системы дидактических средств и форм организации учебной деятельности студентов на различных ступенях обучения основывается на формировании их учебно-исследовательской компетентности как центральной в структуре компетентностной модели специалиста.

#### Список литературы

1. Космынин А.В., Смирнов А.В. Проблемы участия работодателей в процедуре оценки качества образования // Успехи современного естествознания. – 2011. – №12. – С. 69–70.
2. Космынин А.В., Чернобай С.П. Инструментальные средства развития исследовательской деятельности студентов // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №4. – С. 44. – 45.
3. Космынин А.В., Чернобай С.П. Основы компетентностного подхода в подготовке конкурентоспособных специалистов вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №7. – С. 38–39.
4. Космынин А.В., Чернобай С.П. Перспективы профессионального образования в подготовке конкурентоспособных специалистов вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №4. – С. 10–11.

*«Фундаментальные и прикладные исследования. Образование, экономика и право»,  
Италия (Рим, Флоренция), 6-13 сентября 2012 г.*

#### Педагогические науки

### КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Далингер В.А., Сырецкий М.В.

*Омский государственный педагогический  
университет, Омск, e-mail: dalinger@omgpu.ru*

В условиях становления компетентностной парадигмы образования существенно актуализировалась проблема развития контрольно-оценочной деятельности учителя. Компетентностная парадигма образования, основанная на гуманистических идеях, влияет на ценностно-смысловые установки личности учителя, направляют ее на создание условий для становле-

ния ученика как субъекта учебной деятельности, осознающей ее ценность. Эти изменения, безусловно, касаются и контрольно-оценочной деятельности учителя: ее приоритетной функцией становится ценностно-ориентационная.

Готовность к реализации контрольно-оценочной деятельности мы рассматриваем как устойчивое интегративное качество личности учителя, включающее совокупность ценностно-ориентационного, когнитивного, содержательно-операционального и рефлексивного компонентов.

Перейдем к более систематичному и последовательному рассмотрению контрольно-оценочной деятельности учителя как компонента его профессиональной компетентности. Мы в данной статье рассматриваем формирование