

но и идеи краеведения); минералогия и др.; не всех учителей «повысили» в их квалификации, учителя гимназий, средних профессиональных училищ не были на курсах, финансовые средства не позволили, пришлось этих педагогов «отсечь», были накладки в расписании и др. Но в целом педагогический Томск показал себя летом 1918 г. как «умственная столица» Сибири, обучил учителей из почти всех уголков её, даже из Якутии были учителя. Объединённые интел-

лектуальные силы города подтвердили, что им по плечу крупные акции по повышению квалификации учительства, по руководству образованием, по влиянию на судьбы школы. Итак, роль С. И. Гессена была существенна в подготовке педагогов Сибири, Томска к работе в реорганизованной школе, он выступил в качестве одного из организаторов первых курсов учителей периода революции 1917 г. и Гражданской войны в Томске.

Литература

1. Школа и Жизнь Сибири. 1918. № 4.
2. Там же. № 3.
3. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти / Под общ. ред. Ф. Ф. Шамахова. Новосибирск, 1970. С. 68; Знамя революции. 1918. 21 апреля.
4. Педагогическая хроника. Школа и Жизнь Сибири. 1918. № 3.
5. Там же. № 4.
6. Отчёт о деятельности томских летних учительских курсов 1918 г. Томск, 1919.
7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
8. Профессора Томского университета: Библиографический словарь / С. Ф. Фоминых, С. А. Некрылов и др. Томск, 1996. Вып. 1.

Поступила в редакцию 16.10.2008

УДК 371.13 + 373.3

О. А. Козырева

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности педагога

Компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения — словом, обладать критическим мышлением. Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. Иными словами, «компетентность — это способность к актуальному (выделено автором) выполнению деятельности» [1].

В. Н. Введенский считает, что целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. [2, с. 51–55].

В. Н. Введенский [2, с. 51–55] отмечает, что в психолого-педагогической науке существуют три основ-

ных подходов к исследованию содержания и структуры профессиональной компетентности: профессиографический, уровневый и задачный. Каждый из них имеет свои особенности. Так, профессиограмма, как набор требований к специалисту, удобна в применении, но целесообразна при описании только операциональных компетентностей. Система ключевых компетентностей, как многопараметрическая характеристика специалиста, не может определяться простой суммой имеющихся личностных качеств и способностей. Для этого необходимо применение комплекса взаимосвязанных параметров. Поэтому при целостном описании модели профессиональной компетентности необходимо использовать уровневый подход. Используя данный подход, автор выделяет коммуникативную, информационную, регулятивную и интеллектуально-педагогическую компетентности, причём последняя является базовой для остальных.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить различные подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности, одним из которых является функционально-

деятельностный подход (Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, В. П. Симонов, Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров, А. И. Щербаков и др.), рассматривающий компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой педагогической деятельности, включающей ряд теоретических и практических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и др.

В контексте аксиологического подхода (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Гершунский, В. Г. Воронцова, Н. С. Розов и др.) компетентность есть образовательная ценность. Профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал.

Универсальный подход к пониманию сущности компетентности состоит в том, что данная категория однозначно не соотносится ни с общим, ни с профессиональным образованием. Компетентность (Ю. Ф. Абрамов, Ф. Г. Зиятдинова, В. Н. Кудашов, Л. Н. Лесохина, Н. П. Пахомов, Н. С. Розов, Ю. В. Тупталов и др.) связана с базисной квалификацией и в то же время позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов, не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозданию, готовность и способность обновлять свои знания.

Все названные выше подходы к исследованию профессиональной компетентности преломляются в личностно-деятельностном подходе к изучению феномена компетентности. В русле данного подхода труд и личность педагога рассматриваются в неразрывном единстве (М. Б. Есаулова, И. А. Колесникова, М. Митина, Н. А. Морева, Г. Н. Прокументова, Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Ю. И. Турчанинова и др.). Целостный взгляд на педагога как на человека в профессии состоит в том, что особенности его личности проявляются, прежде всего, через специфику педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми и воздействие на них.

Мы относим профессиональную компетентность педагога к разряду личностно-деятельностных [3, с. 42].

Проблема определения профессиональной компетентности учителя стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д. Нет единого подхода к определению этого понятия.

Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»

Одной из ключевых идей модернизации образования в последние годы является идея развития компетенции, необходимость которой предопределена исторически в виде глубинных, «корневых» изменений мировоззрения, традиций, стиля мышления и мотивов поведения людей, составляющих современный социум в России. Впервые на официальном уровне термин «ключевые компетенции» появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 г. [4].

В. Н. Введенский подчёркивает то, что часты случаи отождествления понятия «компетентность» с понятием «компетенция». По его мнению, компетентность — это некая личностная характеристика, а компетенция — совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик.

А. В. Хуторской отмечает, что понятие «компетенция» стало всё больше выходить на общепедагогический, общепедагогический и методологический уровень. Это связано с его системно-практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью в общем образовании. Усиленное внимание к этому понятию обусловлено также рекомендациями Совета Европы, относящимися к обновлению образования» [5]. А. В. Хуторской выделяет в качестве отдельной структуры образовательную компетенцию, определяя её как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. Он подчёркивает, что следует отличать просто «компетенцию» от «образовательной компетенции» [5].

По мнению А. В. Хуторского, в ключевых образовательных компетенциях получают концентрированное взаимосвязанное воплощение следующие компоненты общепредметного (метапредметного) содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемой действительности; общеучебные умения, навыки, способности деятельности.

Представим феноменологию понятия «ключевые компетенции» в подходах разных авторов:

— ключевая компетенция — это определяющая компетенция, соответствующая наиболее широкому спектру специфики, т.е. наиболее универсальная по своему характеру и степени применимости (И. Д. Фрумин);

— ключевая компетенция опирается на определяющее или генерализированное умение и самообразовательную готовность, включает практический контекст, который не ограничен, не специфичен, имеет определённую степень универсальности (А. В. Баранников);

– ключевые компетенции – это важные специфические компетенции, которые используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении (профессиональной) подготовки (OCR RECOGNISING ACHIEVMENT).

В ключевых образовательных компетенциях получают концентрированное взаимосвязанное воплощение следующие компоненты общепредметного (метапредметного) содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемой действительности; общеучебные умения, навыки, способы деятельности.

Совет Европы (симпозиум «Среднее образование для Европы») определил пять групп ключевых компетенций: брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем; понимать различие между людьми, способность жить с другими людьми, уважая друг друга; компетенция устного и письменного общения, владение языками; владение новыми технологиями, критическое отношение к информации; способность учиться всю жизнь.

Выделяются ключевые (*key skills*), сердцевинные (*core skills*) и основные (*base skills*) компетенции.

Определив понятие образовательных компетенций, следует выяснить их иерархию. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), А. В. Хуторской предлагает трёхуровневую иерархию компетенции:

– *ключевые* – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

– *общепредметные* – относятся к определённом кругу учебных предметов и образовательных областей;

– *предметные* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения.

Перечень ключевых образовательных компетенций А. В. Хуторской определяет «на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе» [5].

По мнению автора, проектируемое на такой основе образование сможет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование.

Таким образом, можно констатировать, что не устоялось не только само понятие ключевых компетенций, но также их состав, хотя было сделано несколько попыток, среди них – международные проекты, программы, конференции.

Состав ключевых компетентностей, принятых Советом Европы: способность учиться всю жизнь; политические и социальные компетенции; компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе; владение устным и письменным общением (в том числе несколькими языками); владение новыми технологиями и приемами обработки информации.

Кембриджский экзаменационный Синдикат предлагает другой состав компетенций: коммуникация; операции с числами; информационные технологии; работа с людьми; разрешение проблем.

Авторы книги «Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий» указывают на то, что сам термин «ключевые компетентности» демонстрируют, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетентности носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности [6, с. 11].

Шесть аспектов профессиональной компетенции по материалам Джоан Старк, США: концептуальный, технический, компетенция контекста, межличностный, интеграционный, компетенция адаптации.

И. А. Зимняя выделяет 10 основных компетенций (видов) [7]: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции здоровьесбережения; компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире; компетенции интеграции; компетенции гражданственности; компетенции самосовершенствования; компетенции в общении; компетенция познавательной деятельности; компетенции деятельности; компетенции информационных технологий.

Дж. Равен [8] рассматривает компетентность как явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [8, с. 253]. По мнению автора, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [8, с. 258].

В любом виде профессиональной деятельности важное значение имеет выявление сущности понятия «компетентность».

Согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования», «Понятие компетентности... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и

умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [9].

Согласно словарю С. И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как осведомленный, авторитетный в какой-либо области специалист [10].

Н. В. Кузьмина определяет профессиональную компетентность как способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется [11, с. 89–90].

Изучая проблему профессиональной компетентности педагогов, нельзя обойти вниманием работы А. К. Марковой [12], в которых разработаны психологические критерии профессионализма учителя, основные этапы и пути его достижения, примеры психологической характеристики учителя на отдельных ступенях профессионализма.

По мнению В. А. Адольфа, профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса [13, с. 118].

Д. С. Савельев под профессиональной компетентностью подразумевает способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетентности задачи [14].

А. П. Акимова трактует профессиональную компетентность учителя как сумму знаний, умений, навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, – в узком смысле слова и как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой – в широком [15].

«Под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий деятельности интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентации, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирования практических умений деятельности социально желаемой, или по крайней мере приемлемой, самореализации» [16].

Р. О. Агавелян особо отмечает, что «... профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя и достигаются результаты в обученности и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется соотношением в его реальном труде профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой» [17, с. 29].

Специалистами Центра профессионального образования и подготовки к занятости Университета штата Огайо компетентность (*competency/competence*) понимается как конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки и понимание / отношение, необходимые для эффективной (профессиональной) деятельности в выбранной области [18].

Британский философ и социолог К. Уинч считает, что компетентность основывается на поведении/деятельности, определенными какими-либо условиями, на способности выполнять задание в соответствии с заданными параметрами в конкретной ситуации [19].

Н. В. Кузьмина понятие профессиональной компетентности связывает с определенной областью деятельности педагога [20].

В. Ю. Кричевский, отмечая тот факт, что общепризнанного определения термина «компетентность» в отечественной научной литературе еще не сложилось, приводит признаки этого понятия: наличие знаний для успешной деятельности; понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности [21, с. 67].

В. Р. Веснин под профессиональной компетентностью понимает способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям [22].

И. Арановская строит свое понимание компетентности на ситуационном подходе, включая в содержание профессиональной компетентности три аспекта: проблемно-практический, т.е. адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная ей постановка и эффективное выполнение целей, задач и норм; смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте; ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей [23].

Авторские концепции понимания профессиональной компетентности учителя представлены в таблице.

Выводы

Изучив методологию, теорию и практику решения проблемы развития профессиональной компетентности педагога, мы пришли к следующим выводам:

1. Компетентность — интегральная профессионально-личностная характеристика педагога. Она определяет качество его деятельности, выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно меняющейся профессиональной ситуации, отражает готовность к самооценке и к саморазвитию; проявляется в профессиональной активности педагога, которая позволяет характеризо-

Подходы различных авторов к определению понятия профессиональной компетентности учителя

АВТОР	ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»	ВИДЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ	КОМПОНЕНТЫ/ ЭЛЕМЕНТЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ
1	2	3	4
Н. В. Кузьмина	Способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется	– Специальная (в области преподаваемой дисциплины); – методическая (в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся); – психолого-педагогическая (в области мотивов, способностей, направленности обучаемых); – рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность	
Л. М. Митина	Знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности		Две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения)
А. К. Маркова	Компетентным считает такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде его профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой. Принципиально важным по значимости в структуре профессиональной компетентности учителя, по мнению автора, является его личность: 1) мотивация личности (направленность личности и ее виды); 2) свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности); 3) интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал)		– Профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания (<i>гностический компонент</i>); – профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии (<i>ценностно-смысловой компонент</i>); – профессиональные (объективно-необходимые) педагогические умения (<i>деятельностный компонент</i>); – личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (<i>личностный компонент</i>).
Э. М. Никитин	Профессиональная компетентность педагога относится к разряду личностно-деятельностных		– Личностно-гуманистическая ориентация; – способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации; – ориентация в предметной области; – владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимодействия с информацией и передачи учебной информации; – способность к интеграции с отечественным, зарубежным, историческим, новационным опытом; – креативность в профессиональной сфере, наличие рефлексивной культуры

1	2	3	4
В. Ю. Кричевский	Приводит основные признаки понятия компетентности: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности	– Функциональная, которая характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать»; – интеллектуальная, она выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей; – ситуативная, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией; – социальная – предполагает наличие коммуникативных и интегративных способностей	
В. Р. Веснин	Под профессиональной компетентностью понимает «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям».		
В. А. Адольф	Сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса		
Т. Г. Браже	Профессиональная компетентность – многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания), через проверку всего перечисленного на привычном для учителя уровне практической методологии, через привычные для него виды деятельности		

вать его как субъекта педагогической деятельности и общения.

2. В изученной научной литературе происходит стойкое смещение терминов «компетентность» и «компетенция». Эти понятия часто используются как синонимы. Понятие «компетентность» трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как одна из его составляющих.

3. Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему профессиональной компетентности педагога, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность»

(Б. С. Гершунский, Т. В. Добудько, А. К. Маркова и др.), то термин «педагогическая компетентность» (Л. Н. Митина и др.), то оба термина (Н. Н. Лобанова и др.), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.).

4. Отличается разнообразием перечень видов профессиональной компетентности учителя в концепциях разных авторов.

5. Профессиональная компетентность является обобщающей акмеологической категорией.

Литература

- Blank W.E. Handbook for developing Competency-Based Training Programs. New-Jersey: Prentice Hall, 1982.
- Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.

3. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1999. С. 42.
4. Материалы Совета Европы. Страсбург, 1992. 221 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
6. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: Учебно-методич. пособие. М.: АПКИПРО, 2003. С. 11.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990. 916 с.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. С. 89–90.
12. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6.
13. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. С. 118.
14. Савельев Д.С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы. Ульяновск, ИПК ПРО, 1996. 187 с.
15. Акимова А.П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. Л., 1973. 115 с.
16. Захарова Л.Н., Соколова В.В., Соколов В.М. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование: Учеб. пособие. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995. 136 с.
17. Агавелян Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Монографическое исследование. Новосибирск, 1999. 408 с.
18. Occupational standards: International perspectives/ Ed. by Oliveira J. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, the Ohio State University, 1995. 142 p.
19. Winch C. Education, work and social capital: towards a new conception of vocational education. London; New York, 2000. 220 p.
20. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. С. 23–24.
21. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы – проблемы повышения квалификации руководителей школ. М.: Педагогика, 1987. С. 67.
22. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. М.: Юристъ, 1998. С. 59.
23. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 118.

Поступила в редакцию 11.08.2007

УДК 37.013

О. Н. Игна

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Томский государственный педагогический университет

Специалисты в области разработки и использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) единодушно заявляют о качественно новом этапе информатизации системы образования, характеризующемся активизацией внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную среду, большой степенью обеспеченности образовательных учреждений современным компьютерным оборудованием, общей тенденцией повышения уровня ИКТ-компетенции учителей-предметников. Эксперты Национального фонда подготовки кадров, реализующего проект ИСО (Информатизация системы образования), обоснованно заявляют о запуске механизмов, неотвратимо захватывающих и изменяющих содержание образования во всех предметных областях [1]. Уже создана единая коллекция ЦОР (www.school-collection.edu.ru), обозначились пока единичные, но

потенциально способные к реализации аналогичных проектов научные коллективы и лаборатории. В отечественной педагогике, наконец, появился новый термин «педагогический дизайн», известный в мировой педагогике с 1980-х гг. как ‘instructional design’ (англ. яз.). Тем не менее оптимистичное утверждение о том, что «завершается эпоха проб и ошибок, где ставка делалась исключительно на авторские методики и эксклюзивный контент, а опора была на стихийный энтузиазм отдельных инициаторов» [2], к сожалению, весьма преждевременно.

На фоне объективно позитивных процессов информатизации системы образования выявился новый круг проблем, связанных с качеством ЦОР, трудностями и перспективами их разработки, способных «свести на нет» все предыдущие усилия. Всё чаще данные проблемы становятся объектом пристального внимания