

А.Н. КУЗИБЕЦКИЙ
(Волгоград)

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
УЧИТЕЛЯ В РЕСУРСНОМ ЦЕНТРЕ***

На основе анализа диссертационного исследования Джилия Ф.А. «Ресурсный центр как институт профессионального развития учителя (на материале ресурсных центров Эритреи)» автор выделяет актуальные для современной образовательной практики пути и организационные формы сопровождения профессионального развития учителя, а также определяет перспективные направления исследования этих вопросов.



Ключевые слова: *профессиональное развитие учителя, ресурсный центр, дополнительное профессиональное образование.*

Профессиональное развитие учителя, сопровождение которого ресурсным центром выступает предметом исследования в представленной работе, – это один из ключевых ресурсов модернизации и инновационного развития образовательных систем. Научно-теоретическому и нормативно-правовому обеспечению данного ресурса, а также его технологизации уделяется пристальное внимание в различных странах, что, в свою очередь, выступает значимой тенденцией в мировой практике.

Проявлением этой общей тенденции является изучение различных аспектов взаимообусловленности развития профессиональных и личностных свойств учителя, протекающего в профессиональной деятельности, содержание и условия которой задают специфическую ситуацию личностно-профессионального развития (Л.М. Митина, М.В. Николаева, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков и др.). При этом личностно-профессиональное развитие учителя рассматривается в целенаправленном, прогрессивном, восходящем контексте, учитывающем индивидуально-личностное (культурный опыт), функционально-деятельностное (развитие в профессиональной деятельности), ситуативное (развитие в кризисных ситуаци-

* Рецензия на диссертацию: Фетви Адгой Джилия. Ресурсный центр как институт профессионального развития учителя (на материале ресурсных центров Эритреи) / ВГСПУ. Волгоград, 2016.

ях овладения профессией) качество изменений (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.Р. Фонарев и др.).

В нормативно-правовом плане общая тенденция проявляется в разработке и применении Международного стандарта профессиональной деятельности KSAO, в создании современных национальных профессиональных стандартов для сферы образования, в их согласовании с национальными образовательными стандартами и, наоборот, в адаптации национальных стандартов к международным требованиям для объективной диагностики уровней квалификации учителей и их сертификации на определенных этапах личностно-профессионального развития.

В плане технологизации профессионального развития учителей важным является научное обоснование необходимых для этого методических форматов (способов, методов, форм и др.), обеспечивающих «восхождение» учителя к все более высоким индивидуально-личностным, культурно-образовательным приобретениям, отражающим владение нормативно одобренными способами профессиональной деятельности и их превращения в индивидуально-личностные стили деятельности, близкие к эталонным структурам (Б.С. Гершунский, А.Р. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.). В ряду названных приобретений – ориентировка в профессии учителя, готовность к педагогической деятельности, личностно-профессиональная компетентность учителя в различных сферах (обучение, воспитание, развитие, разработка и реализация образовательных программ).

Общепризнанными методическими форматами профессионального развития учителей во многих национальных образовательных системах являются организации дополнительного профессионального образования (академии, институты, центры и др.), информационно-методические службы (центры, кабинеты и др.), профессионально-методические (в том числе сетевые) объединения (центры, кафедры, лаборатории развития и др.), персонализированные группы корпоративного обучения, которые взаимодействуют с университетами и колледжами в системе непрерывного педагогического образования.

Это, однако, не исключает, а, наоборот, обуславливает необходимость научной рефлексии коллизий и опыта, возникающих в сфере профессионального развития учителей в

различных национальных образовательных системах. В связи с этим следует признать обоснованными усилия автора, подвергнувшего научной рефлексии опыт ресурсных центров Эритреи с целью разработки научных основ построения содержания их деятельности, направленной на методическое обеспечение профессионального развития учителя в условиях развивающейся национальной образовательной системы.

Идея ресурсных центров, осуществляющих методическое обеспечение профессионального развития учителей (например, осуществляющих профильное обучение или применяющих ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и др.), реализуется и в российской системе образования. Но серьезного научного анализа деятельности ресурсных центров с учетом российских образовательных традиций, по сути, еще не проводилось. Именно поэтому предлагаемый автором вариант анализа деятельности ресурсных центров в системе государственного образования может оказаться полезным и для России.

Вместе с тем нельзя не признать, что используемый автором кластерный подход как методология построения и исследования систем методического сопровождения профессионального развития учителей еще не получил серьезной научной разработки. И это несмотря на предложенные ранее модели внедрения инноваций в рамках образовательных кластеров (А.В. Смирнов, 2010) и формирующуюся практику создания и функционирования кластеров, в том числе в сфере отечественного образования. В этом плане представленная работа, без сомнения, одна из попыток применения кластерного подхода и осмысления потенциала кластерного построения школьного образования, когда кластеры и ресурсные центры служат потенциально эффективной базой для профессионального развития учителей без отрыва от работы.

Указывая, таким образом, на актуальность предпринятого исследования, отметим, что, помимо выделенных автором факторов (с. 3–5), она также обусловлена, по нашему мнению, противоречием между необходимостью освоения отечественным образованием стратегий сопровождения ресурсными центрами профессионального развития учителя, реализуемых в зарубежных практиках, и недостаточной разработанностью научно-практических основ эффективного функционирования ресурсных центров в системе государственного общего (школьного) образова-

ния, востребующего непрерывное профессиональное развитие учителей.

Логика поставленных в исследовании задач такова, что ответы на них позволяют выявить роль ресурсных центров как институтов профессионального развития учителя и построить варианты их эффективного функционирования, нацеленного на достижение базисного ценностно-целевого ориентира, в качестве которого автором обосновывается профессиональное развитие учителя.

Решению поставленных исследовательских задач подчинены логика и структура исследования, которая включает введение (11 с.), обсуждение теоретических положений и выдвинутых предположений в трех главах (41 с., 27 с., 24 с.), заключение (4 с.), список литературы, приложение из перечня публикаций автора по теме исследования.

Введение дает представление о научном аппарате исследования, включая обоснование его актуальности, проблему, тему и методологические характеристики исследования, исследовательскую гипотезу и перечень трех решаемых задач, соответствующих цели и гипотезе исследования. Во введении убедительно представлены методологическая основа исследования, исследовательские этапы, примененные методы исследования, эмпирическая база и положения, выносимые на защиту, соответствующие гипотезе и задачам исследования. Автором охарактеризованы во введении научная новизна, теоретическая значимость и значение для практики результатов исследования, приведены аргументы, убеждающие в достоверности результатов исследования, охарактеризованы личный вклад соискателя, уровни апробации материалов исследования и внедрения его результатов.

Данный раздел исследования достаточно корректен и позволил автору полно охарактеризовать его ключевые позиции и положения.

Логика исследования такова, что в каждой из трех его глав представлены ход и результаты решения соответствующей исследовательской задачи.

Отметим наиболее значимые результаты исследования и обоснованность научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в главах исследования.

В первой главе «История создания ресурсных центров в системе школьного образования» (с. 15–56) автором определены существенные характеристики ресурсных центров, в числе которых автор выделил такие, как (1) *структурные* (особая структура для по-

мощи учителям); (2) *управленческие* (орган управления качеством образования); (3) *диссеминационные* (распространение в образовательной системе от ее центра к периферии педагогических идей, менеджмента, ресурсов и др. в контексте непрерывного профессионального развития учителя); (4) *кластерные* (кластерное построение школьного образования и вхождение ресурсных центров с их филиалами на базе кластерных (опорных) школ в единую систему с педагогическими вузами и колледжами).

Такой вывод является результатом решения первой исследовательской задачи, согласно которой исследованы тенденции создания, реорганизации и становления ресурсных центров (многофункциональных, районных, консультативных и др.) в Великобритании, США, ряде стран Азии, Африки, Латинской Америки, проанализированы практики и программы сопровождения учителей ресурсными центрами в образовательных системах этих стран (с. 15–28). Выявлены общие и специфические причины снижения эффективности ресурсных центров в сопровождении профессионального развития учителей и пути усиления их успешности в работе с обучающимися (с. 29–31).

Особое место в историко-педагогическом практико-ориентированном анализе, предпринятом автором, занимает рассмотрение динамики изменений в ресурсных центрах системы школьного образования Эритреи как независимого государства начиная с 1991 г., которые были унаследованы от Эфиопии, где введены в 1978 г. (с. 35–54). Автором выявлены и обобщены этапы модернизации ресурсных центров в логике реформирования системы образования Эритреи с учетом происходящих социально-экономических изменений. Это: 1) воссоздание ресурсных центров (1996–1997 гг.); 2) реструктуризация ресурсных центров в рамках концепции быстрого преобразования (2002–2010 гг.); 3) реструктуризация ресурсных центров в Центры непрерывного профессионального развития (с 2010 г. по настоящее время).

Одновременно проанализированы возможности применения для профессионального развития учителей ресурсной модели кластерного типа, в которой ресурсные функции выполняют опорные (кластерные) школы. При этом ресурсный центр для профессионально-педагогического сопровождения учителей располагается на территории кластерной школы (с. 51–52). Автор при этом обоснованно отмечает как успешный аналогичный опыт сопро-

вождения профессионального развития учителей в таких странах, как Великобритания, Боливия, Индия, Перу и др.

Следует заметить, что практика создания опорных школ является давней и продуктивной методической традицией в российской системе образования. В последние годы она трансформируется в создание базовых организаций, стажировочных площадок, лабораторий развития, в том числе ресурсных центров по актуальным образовательным проблемам (внедрение ФГОСа начального, основного, среднего общего образования; управленческое обеспечение применения профессионального стандарта «Педагог»; разработка и реализация адаптированных основных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и др.). Имеется и опыт реализации кластерной модели повышения квалификации и методической работы с учителями (Алтай, Волгоград, Липецк и др.). К сожалению, ссылки на подобный российский опыт в исследовании отсутствуют.

В результате анализа автор обоснованно приходит к выводам о продуктивности таких преобразований в практике ресурсных центров, как создание центров непрерывного профессионального развития (с. 44) и интеграция ресурсных центров с кластерными школами в рамках реализации кластерного подхода к организации государственного школьного образования в Эритрее (с. 53–55). Общий вывод состоит в том, что «наиболее перспективным является реорганизация ресурсных центров на основе кластерного подхода с использованием опорных школ, которые... должны входить в единую систему с педагогическими колледжами и вузами» (с. 55).

Сделанный вывод соответствует первому защищаемому положению (с. 8–9) и является концептуально значимым, т. к. в нем содержится одно из ключевых положений предлагаемой автором научной концепции оптимизации деятельности ресурсных центров, опирающейся на кластерный подход и идею непрерывного профессионального развития (с. 10). Вместе с тем это обоснованный вывод, т. к. он получен в результате историко-педагогического анализа феномена ресурсных центров в странах Европы, Азии, Латинской Америки, Африки, проведенного автором, и отражает тенденцию международной практики профессионального развития учителей, включая российскую методическую практику.

Содержание первой главы подтверждает соответствующий уровень исследования и научной квалификации Ф.А. Джилия, его способность работать с различными научными

источниками, используя анализ литературы и опыта работы, сравнение, систематизацию, обобщение, моделирование и другие исследовательские приемы.

Во второй главе исследования «Профессиональное развитие учителя как ценностно-целевой ориентир в работе ресурсного центра» (с. 57–84) автором получен исследовательский вывод, соответствующий второму защищаемому положению (с. 9). Он имеет не меньшую, чем предыдущий, концептуальную значимость, поскольку раскрывает ценностно-целевой ориентир в предлагаемой автором концепции деятельности ресурсных центров, обоснованный посредством уточнения характеристик и систематизации моделей профессионального развития учителя, отражающих его закономерности, стадии, внутренние движущие силы, внешние условия. Этот вывод является результатом решения второй исследовательской задачи, предусматривающей обоснование профессионального развития учителя как ценностно-целевого ориентира в работе ресурсного центра (с. 6).

Автор в этой связи представляет понимание зарубежными авторами (Boyatzis, 1982; Hagger and McIntyre, 2006; Hassel, 1999; Guskey, 2004; Giordano, 2008; Mulder, 2004 и др.) сущности базисных категорий профессионального развития и профессиональной компетентности (с. 57–61). Опираясь на представленные позиции, автор делает значимое для исследования заключение о том, что профессиональное развитие может быть обеспечено как формально, так и неформально, а также посредством приобретения внешнего опыта с помощью курсов, практикумов, сотрудничества, программ повышения квалификации (с. 60).

Имея в виду взаимосвязь профессионального развития с профессиональной компетентностью, автор в качестве базисного принимает определение, принадлежащее Mulder (2004), где речь идет об интегрированной и усвоенной способности обеспечивать устойчивую эффективную (достойную) работу, включая решение проблемы, реализацию, инновацию и преобразования в определенной профессиональной области, работе, роли, организационном контексте и задаче. Подчеркивая субъектно-деятельностную природу профессиональной компетентности, автор ссылается на Н.М. Борытко (2007), согласно которому компетентность есть единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций, которая харак-

теризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром (с. 61–62).

Из других российских авторов ссылки в ходе анализа имеются лишь на Е.А. Вахтину, В.Г. Иванова, Ю.А. Лобейко, А.В. Вострухина (2014), рассматривающих профессиональную компетентность в логике дидактического проектирования ресурсного обеспечения среды обучения, и на В.И. Казаренкова, Т.Б. Казаренкову (2016), исследующих профессиональные компетенции педагога в контексте творчества в поликультурном образовательном пространстве (с. 61). В связи с этим глубина предпринятого научного анализа работ предшественников в части уточнения сущности профессиональной компетентности учителя нам представляется недостаточной. Например, лишь в волгоградской научной школе были проведены исследования различных аспектов профессиональной компетентности, которые значимы в контексте профессионального развития учителя (О.Е. Ломакина, Л.В. Смирнова, 1998; Е.И. Сахарчук, 2002; В.М. Гончаренко, В.Д. Жаворонков, Л.П. Качалова, 2003; Т.А. Крюкова, С.В. Куликова, 2004; Е.В. Бондарева, В.М. Симонов, 2005; В.И. Кудзоева, Н.Е. Воробьев, 2006 и др.).

Помимо этого, нельзя не указать на констатирующий, а не контекстный анализ работ предшественников в связи с уточнением сущности профессиональной компетентности учителя, входящих в нее компетенций, их взаимосвязи с профессиональным развитием учителя (с. 61–64). Конспективным видится рассмотрение компетентности как показателя профессионального развития, а введение индикаторов (профессиональная практика, личная производительность, руководство и управление), по сути, не обосновано, несмотря на констатацию отдельных научных положений, сформулированных Н.М. Борытко, Ю.А. Лобейко, Н.К. Сергеевым и др. (с. 64–67).

Все это снижает обоснованность второго защищаемого положения в части, что ориентиром в профессиональном развитии учителя является его профессиональная компетентность как общая, интегрированная способность обеспечивать устойчивую эффективную работу, реализуя оптимальные модели своего профессионального поведения в классе, а также модели профессионального развития (с. 9).

Обоснование второго защищаемого положения в части реализации дифференцирован-

ного и индивидуального подхода в сопровождении профессионального развития учителя является более полным, но текстуально выглядит реферативным (с. 68–80). Вместе с тем можно согласиться, что автором предложены оригинальные суждения по моделям профессионального развития учителей в контексте деятельности педагогических ресурсных центров на уровне государства, региона, отдельной школы (с. 10). Автором действительно выделены с учетом опыта и компетенций четыре категории эритрейских учителей, что вполне может составить основу дифференцированного подхода к разработке и реализации программ профессионального развития в ресурсных центрах, ориентирующихся на определенные целевые группы учителей (с. 68).

Автором выявлены и в исследовании подробно охарактеризованы две группы (типы) моделей профессионального развития учителей, различающиеся по критерию масштабыности проектируемой практики развития. Это модели организационного партнерства (с. 69–72) и локальные модели профессионального развития (с. 72–80). Автор в этой связи подробно анализирует виды выделенных моделей с позиции оценки их потенциала в обеспечении профессионального развития учителя.

Применительно к моделям организационного партнерства автором обоснованно рассмотрены шесть их видов (с. 70–72). Это: 1) школа профессионального развития; 2) партнерство «университет – школа»; 3) модель международного сотрудничества; 4) модель «школьные сети»; 5) модель «педагогические сети учителей»; 6) модель «дистанционное образование». К сожалению, при рассмотрении моделей организационного партнерства автор не посчитал возможным проанализировать их потенциал в реализации кластерной модели организации работы ресурсного центра, как это предусматривается вторым защищаемым положением (с. 9).

К локальным моделям профессионального развития автором обоснованно отнесены 14 их видов (с. 72–80). Это наблюдение в классе; оценивание обученности учеников; самостоятельное развитие; совместное и коллегиальное развитие; семинары, конференции, курсы, секции; профессиональное развитие, основанное на ситуации; изучение передового опыта; увеличение участия учителей в новых ролях; рефлексивная модель; модель развития навыков; портфолио; модель описания опыта учителей; общая подготовка тьюторов; коучинг (наставничество).

Выделение 20 перечисленных видов базисных моделей на основе теоретико-практического анализа, их систематизация и определение педагогического потенциала в профессиональном развитии учителя, несомненно, являются достижением автора. Это действительно позволило применительно к проблематике исследования обосновать комплекс моделей профессионального развития учителя на основе деятельности государственных институтов, ресурсных центров, школьных кластеров и конкретных учителей, как об этом заявлено при характеристике теоретической значимости результатов исследования (с. 11). В свою очередь, это составляет научно-практическую основу результативного использования стратегии самообеспечения в деятельности ресурсных центров Эритреи в рамках их реорганизации в центры непрерывного профессионального развития.

Вместе с тем, по нашему мнению, полезно было бы в ходе анализа использовать российский опыт профессионального развития учителей точно так же, как автор привлекает для анализа опыт стран Азии, Африки, Европы, Латинской Америки. В российском опыте перечисленные модели организационного партнерства и локальные модели профессионального развития широко представлены и подробно описаны. Это позволило бы обогатить содержательные характеристики рассматриваемых видов базисных моделей и уточнить их наименования, а следовательно, и педагогическое предназначение. Можно было бы рассматривать, к примеру, не просто оценивание, а профессиональное развитие при совершенствовании систем оценивания образовательных результатов обучающихся (опыт лицея № 8 «Олимпия» Волгограда). Не увеличение количества учителей в новых ролях, а профессиональное развитие посредством включения их в инновационную деятельность (российская практика инновационных площадок). Не просто рефлексивная модель, а профессиональное развитие, основанное на осмыслении учителем своего опыта (российская практика мастер-классов, творческих мастерских и т. п.). Не просто развитие навыков, а профессиональное развитие посредством практикумов и стажировок (российская практика стажировочных площадок).

В целом же можно согласиться с автором в том, что, как заявлено во втором защищаемом положении, комбинируя выделенные 20 видов моделей, можно реализовать дифференцированный и индивидуальный подходы в сопровождении профессионального развития учителя.

ля (с. 9). Что же касается реализации кластерной модели организации работы ресурсного центра, то в этой части второе защищаемое положение пока окончательно не доказано.

В третьей главе «Организационно-методическое сопровождение профессионального развития учителя» (с. 85–109) обоснованно получен исследовательский вывод, соответствующий третьему защищаемому положению (с. 10). Он также концептуально значим, т. к. связан с введением нового понятия «кластерный подход в сопровождении профессионального развития учителя», и является одним из научных оснований разработанной автором концепции оптимизации деятельности педагогических ресурсных центров на основе кластерного сопровождения профессионального развития учителя посредством управления формированием его профессиональной компетентности. В связи с этим автор существенно уточняет понимание сущности кластерного подхода и специфику программ сопровождения профессионального развития учителя.

Согласно третьему защищаемому положению, автор определяет педагогический потенциал ресурсного центра в методическом сопровождении профессионального развития учителя (с. 85–93). При этом ключевой идеей, отражающей национальные приоритеты Эритреи, выступает приверженность стратегии самообеспечения, предусматривающей отказ от помощи других государств, чтобы избежать зависимости (с. 86). В данном контексте автор осуществлен научный поиск путей развития ресурсных центров (центров повышения квалификации) в логике политики самообеспечения Эритреи, когда внешняя помощь рассматривается как не основной, а дополнительный источник (с. 87).

В этой связи автор предлагает 16 вариантов реализации комплекса из 20 выделенных видов базисных моделей профессионального развития учителя, направленных на овладение преподавательскими компетенциями и выработку профессиональной компетентности (с. 88–92). Основанием для выделения указанных вариантов, как видно из текста третьей главы, являются особенности образовательной ситуации в Эритрее и анализ опыта подготовки кадров для национальной системы образования.

Автором проанализирован потенциал педагогического образования в колледжах, кластерной поддержки учителей государственных служб по педагогике и преподаваемому предмету, внутришкольной предметной и педагогической поддержки, целевого обу-

чения учителей начальной школы, поддержки учителей-бакалавров и дипломников из образовательных колледжей (с. 88–89). Обоснованно выделены такие варианты, как самостоятельно инициированное карьерное совершенствование (профессиональное саморазвитие), создание благоприятной школьной среды, дослужбное и служебное программное обеспечение, введение стимулов для более эффективной работы школьных учителей, реализация программ непрерывного профессионального развития и дистанционного образования (с. 89–90; 92).

Достижением автора является рассмотрение условий эффективного методического сопровождения профессионального развития учителя, которые автором почему-то также отнесены к вариантам реализации базисных моделей профессионального развития. Это создание национальных и региональных групп инструкторов, основных групп «профессиональных» инструкторов в школах-кластерах, поощрение педагогической поддержки департаментом, создание мобильного национально-го Педагогического совета (с. 91–92).

Опираясь на проведенный анализ и систематизацию вариантов реализации базисных моделей профессионального развития, автор обоснованно предлагает консолидировать ресурсные центры и осуществить их реструктуризацию в центры непрерывного профессионального развития на основе политики самообеспечения Эритреи (с. 93–108). Выработанные при этом теоретико-практические положения обосновывают второе и третье защищаемые положения (с. 9–10), а также раскрывают соответствующие параметры научной новизны, теоретической значимости, значения для практики проведенного исследования (с. 10–12).

В рамках предложений по консолидации ресурсных центров и их реструктуризации в центры непрерывного профессионального развития (ЦНПР) автором определены 18 групп условий, необходимых для этого. По нашему мнению, следует представлять эти условия не рядоположенно, а структурно, определив для этого подходящий критерий, например содержательно-целевую направленность. Тогда, как видно из текста, можно выделить, к примеру, такие условия, как *управленческие* (институционализация ЦНПР в структуре Министерства образования Эритреи; наличие критериев отбора на ведущие должности в ЦНПР; организация обучения не отдельных учителей, а школ в кластере); *финансовые* (формирование оперативного бюджета ЦНПР; повышение

зарплата учителей); *кадровые* (назначение квалифицированных специалистов для управления центрами / школьными кластерами; возможности должностного роста); *педагогические* (дифференцированное проектирование содержания обучения учителей с учетом уровней их мотивации в профессии; дифференциация содержания обучения на предметное, психолого-педагогическое, технологическое, коммуникативное, управленческое, историческое и др.; проблемно-ориентированное формирование содержания обучения для кластера); *аккредитационные* (аккредитация занятий для повышения их качества) и др.

В представленном виде 18 групп условий консолидации ресурсных центров и их реструктуризации в ЦНПР (с. 96–108) выглядят рядоположенно и прогностически незначимо, хотя в целом они отражают масштаб исследовательской работы, проделанной автором, и могут служить обоснованием третьего защищаемого положения (с.10) в той его части, где сформулированы условия «наиболее полной реализации развивающего потенциала ресурсных центров при их работе в структуре министерства образования, при выделении специального бюджета, набора специалистов по школьным кластерам...» и т. д.

Содержание второй и третьей глав также свидетельствует о соответствующем уровне исследования и подтверждает научную квалификацию Ф.А. Джилия в части его способности изучать педагогическую и организационную документацию, анализировать практики профессионального развития и систематизировать представленные в них модели, оптимально выбирать научные позиции, подтверждающие аргументы исследователя, абстрагировать, обобщать и типологизировать педагогические объекты, определяясь в их видовой специфике, формулировать научные выводы.

Достоверность результатов исследования действительно обусловлена опорой на анализ обширной мировой практики деятельности ресурсных центров, на опыт личного участия автора в практике ресурсных центров Эритреи, использованием современных методик сбора и обработки информации, применением концептуальных положений научной школы непрерывного педагогического образования проф. Н.К. Сергеева.

По каждой главе имеются полные и убедительные выводы, а логика заключения подчинена обоснованному анализу автором степени решения трех выделенных исследовательских задач, формулированию выводов по всей выполненной работе и определению перспек-

тив дальнейшего научного поиска. С оценками автора, сделанными в связи с этим, можно согласиться.

Исследовательские результаты, полученные Ф.А. Джилия, имеют научную новизну, которая представлена концепцией оптимизации деятельности ресурсных центров в условиях Эритреи на основе кластерного подхода в организации сопровождения профессионального развития учителя, нацеленного на выработку им профессиональной компетентности. Автором предложены и апробированы в рамках национальной образовательной системы Эритреи научно обоснованные идеи о консолидации и реструктуризации ресурсных центров в центры непрерывного профессионального развития на основе национальной стратегии самообеспечения. Показана перспективность применения в условиях Эритреи научно обоснованных моделей (типов) и видов профессионального развития учителя. Уточнена сущность кластерного подхода применительно к сопровождению непрерывного профессионального развития учителя.

Работа имеет теоретическую значимость и значение для практики. Она вносит определенный вклад в теории образовательных кластеров (А.В. Смирнов и др.), профессионального развития (Л.М. Митина, М.В. Николаева, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков и др.), непрерывного педагогического образования (Н.К. Сергеев и др.), учебно-инновационных комплексов (В.В. Арнаутов и др.). Результаты исследования могут быть использованы в практике ресурсных центров различных стран, прежде всего Эритреи, с целью оптимизации их деятельности на основе кластерного подхода.

Работа Ф.А. Джилия является завершенным, самостоятельным исследованием, построенным на широкой теоретико-эмпирической базе, в котором получены результаты, представляющие интерес для дальнейшей разработки данной проблемы. Характеризуя работу в целом, отметим структурно-логическую стройность, четкую постановку и последовательное решение исследовательских задач. Несомненным достоинством выступают представленные в исследовании и автореферате публикации автора, их количество, качество и объем соответствуют теме проведенного исследования.

Диссертационное исследование Фетви Адгой Джилия на тему «Ресурсный центр как институт профессионального развития учителя (на материале ресурсных центров Эритреи)», несомненно, имеет ценность не только в качестве квалификационной работы, но и для ис-

пользования в практике педагогического сопровождения профессионального развития учителя.

Pedagogic support of professional development of a teacher in resource centres

On the basis of the analysis of the thesis by Jilia F.A. "Resource centre as the institute of professional development of a teacher (based on Eritrea resource centres)" the author indicates the topical ways to support teacher's professional development and the organizational forms of such support, as well as determines the prospects of research of these issues.

Key words: professional development of a teacher, resource centre, additional professional education.

(Статья поступила в редакцию 28.12.2016)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. ВОЛОДИНА
(Петрозаводск)

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ведущей тенденцией современной методики преподавания иностранных языков в условиях глобализирующегося информационного мира представлен полипарадигмальный подход, ориентированный в рамках антропоцентрической, компетентностной, аксиологической, культурологической и личностно ориентированной составляющих на становление развитой, свободной, ответственной, позитивной личности и субъектности обучающихся.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, непрерывное иноязычное образование, полипарадигмальный подход, иноязычное личностно ориентированное образование.

Изучение иностранного языка в настоящее время обусловлено геополитическими, социокультурными, коммуникационными и информационными преобразованиями во всех сфе-

рах общества, усилением международного и межличностного сближения и взаимодействия, ценностно-смысловыми взаимосвязями в современном глобализирующемся геоэкономическом мире постиндустриального цивилизационного периода. Современный мир «уплотнившейся информации» выступает планетарным коммуникативным пространством, единым миром информации, подобно единому природному миру, в котором язык является важным инструментом успешной жизнедеятельности современного человека. Межкультурное (иноязычное) образование выступает медиумом, выполняющим миссию поддержки и развития языкового и культурного многообразия в обществе, диалога культур, а также многоязычия отдельной личности с целью самоидентификации в мировом пространстве и успешного участия в межкультурном взаимодействии в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей на основе гуманистических принципов и ценностей общечеловеческого порядка. Межкультурное образование выступает устойчивым инструментом развития современного общества, т. к. обладает потенциалом гуманистического развития личности обучающегося, расширения ее духовного пространства, обогащения знаниями о гуманистических, общечеловеческих ценностях и нравственных идеалах родной и иностранной культур, отраженных как в специально отобранных ценностно-ориентированных материалах, так и в социально-национально-культуросообразных технологиях обучения [13].

Положение «иноязычное образование через всю жизнь» имеет особую значимость в связи с реализацией концепции непрерывного образования. Непрерывное иноязычное образование как единый целостный образовательный процесс с высокой степенью преемственности на каждом этапе обучения, воспитания и развития целостной личности обучающегося средствами иностранного языка обусловлено необходимостью активизации международной мобильности людей, развития личных контактов и повышения эффективности сотрудничества в различных сферах деятельности, воспитания уважения и толерантности к национальной, личностной самобытности и культурному разнообразию, достижения более глубокого взаимопонимания и гуманных отношений между людьми [9]. Государственно-общественная значимость и ценность непрерывного иноязычного образования актуализи-