

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

На правах рукописи



Фетви Адгой Джилия

**РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК ИНСТИТУТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
УЧИТЕЛЯ
(на материале ресурсных центров Эритреи)**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент
БОКОВА Татьяна Николаевна

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор
БОРЫТКО Николай Михайлович

Волгоград – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
1.1 Ресурсный центр как система профессионального сопровождения учителя: организация, реорганизация, развитие.....	15
1.2 Ресурсные центры в системе школьного образования Эритреи: достижения и проблемы.....	32
Выводы первой главы.....	55
ГЛАВА 2 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР В РАБОТЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА	57
2.1 Профессиональное развитие учителя и его характеристики.....	57
2.2 Модели профессионального развития учителя	67
Выводы второй главы	81
ГЛАВА 3 ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ.....	85
3.1 Педагогический потенциал ресурсного центра в профессиональном развитии учителя.....	85
3.2 Консолидация ресурсных центров и реструктуризация их в центры непрерывного профессионального развития.....	93
Выводы третьей главы.....	108
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	110
ЛИТЕРАТУРА	115
ПРИЛОЖЕНИЕ	133

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования объясняется современными тенденциями развития системы школьного образования в разных странах. Так, в Эритрее среди основных инноваций выделяются институционализация системы образования, поиск путей эффективного преподавания, реформа школьных программ («*Concept paper for rapid transformation*» – МОЕ, 2002 г.). Сходные тенденции обнаруживаются и в других странах. При этом в международной практике поддержки образовательных реформ для проведения инновационных преобразований, как правило, обращаются к ресурсным центрам. В рамках системы поддержки образовательной реформы в Эритрее, к примеру, были сформулированы руководящие принципы управления ресурсными центрами, установлены связи с международными институтами, подготовлены координаторы центров и т. д. Вокруг ресурсных центров объединены группы школ, которым оказывается помощь в совершенствовании учебного процесса. Для реализации планов повышения доступности и равенства в получении образования, повышении его качества, развития профессиональной квалификации учителей (с отрывом и без отрыва от работы) количество таких ресурсных центров в ходе реформы увеличивается. Однако эффективность их работы все чаще подвергается критике, поскольку накопившийся опыт и инновационные процессы в образовании приводят к необходимости уточнения назначения таких центров в системе школьного образования.

Все более высокие требования общество предъявляет к учителю, поскольку он готовит будущее нации, ее завтрашних лидеров, экспертов и ученых, специалистов. В связи с постоянно усложняющимися задачами в школе проводятся реформы, пересматриваются учебные программы. Однако центральным звеном этих преобразований является учитель, его профессиональная компетентность (Р.М. Асадулин, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова), развивать которую призваны ресурсные центры. С обретением независимо-

сти Эритреи в 1991 г. одну из самых серьезных проблем, наряду с недостатком учителей, составили их низкая компетентность и неразвитая мотивация педагогической деятельности, что имеет негативные последствия для системы школьного образования, его доступности и качества подготовки выпускников школ. Вместе с тем деятельность ресурсных центров не может быть эффективной, а оценка результативности объективной без обоснования их роли в профессиональном развитии учителя как ценностно-целевого ориентира в работе ресурсного центра.

Исследования, проведенные ЮНИСЕФ (UNICEF, 2003) и Министерством образования Эритреи (МОЕ, ESDP, 2004), показали, что при быстром росте числа школ 28% учителей начальной школы и 69% учителей средней школы не имеют необходимой профессионально-педагогической компетентности, что требует организации повышения их квалификации без отрыва от работы, развития служб профессиональной подготовки педагогов, среди которых ведущее место, согласно стратегическим задачам министерства, занимают ресурсные центры в системе как одно из основных средств развития школьного образования в стране. При этом их потенциал не будет реализован без ответов на вопросы о сферах организационно-методического сопровождения учителя (предметно-академическая, инновационно-технологическая, организационная) и методических направлениях (модели дифференциации, аргументации, обмена опытом, самопрезентации и др.), поскольку совершенствование и организация деятельности ресурсных центров осложняются неразработанностью организационно-методического сопровождения развития профессионального учителя как содержания работы таких центров в системе школьного образования.

Таким образом, изучение образовательных ресурсных центров Эритреи проводится нами с целью исследования предпосылок этих проблем во множественных контекстах и поиска мер по усилению системы поддержки образовательных ресурсных центров на примере ресурсных центров Эритреи.

В мировой науке и образовательной практике институт ресурсных центров и его роль в профессиональном развитии учителя рассматриваются с 1950 г. Исторически ресурсные центры существуют в следующих формах: образовательный ресурсный центр (ОРЦ), учительский ресурсный центр (УРЦ), педагогический консультационный центр (ПКЦ), педагогический ресурсный центр (ПРЦ), учебный ресурсный центр (УРЦ) и др.

Проведенный в нашем исследовании анализ показывает, что наибольшим потенциалом они обладают в системе непрерывного профессионального образования учителя, направленного на его профессионально-личностное развитие (В.И. Андреев, Р.М. Асадулин, И.Ф. Бережная, Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко, В.В. Арнаутов и др.). Однако в этом аспекте деятельность ресурсных центров рассматривается крайне мало, недостаточно. Не выявлены тенденции их развития в системе сопровождения профессионально-личностного развития учителя (Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова, А.Н. Кузибецкий, Ю.А. Лобейко и др.), которое не определено и не обосновано как ценностно-целевой ориентир в работе центров, не разработано соответствующее организационно-методическое сопровождение.

Все эти вопросы приобретают особое, не только научное и профессиональное, но также социальное и политическое значение в системе образования Эритреи и других развивающихся стран, где образование рассматривается как одно из магистральных направлений социально-экономического развития страны, ведущего от бедности к благополучию населения.

Поэтому **проблемой** нашего исследования стал поиск путей эффективно-го функционирования педагогических ресурсных центров как фактора социально-экономического прогресса общества и государства.

С учетом этого и была избрана **тема исследования:** «Ресурсный центр как институт профессионального развития учителя (на материале ресурсных центров Эритреи)».

Объект исследования – деятельность педагогических ресурсных центров в системе государственного образования.

Предмет исследования – сопровождение ресурсным центром профессионального развития учителя.

Цель исследования – разработать научные основы построения содержания деятельности ресурсного центра в системе школьного образования, направленной на методическое сопровождение профессионального развития учителя.

Основу **гипотезы исследования** составили предположения о том, что деятельность ресурсных центров в системе школьного образования будет оптимальной и обеспечит более эффективное в сравнении с имеющейся практикой методическое сопровождение профессионального становления и развития учителя при соблюдении следующих условий:

- приоритетной из множества функций педагогического ресурсного центра будет поддержка и сопровождение профессионального становления и развития учителя;
- профессиональное развитие будет пониматься как деятельность по формированию собственной профессиональной компетентности во взаимодействии с другими педагогами и ресурсным центром;
- ресурсные центры обеспечат организационное и методическое сопровождение профессионального развития учителя на основе стратегии самообеспечения, т. е. независимости от помощи из-за границы.

Цель и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. На основе исследования тенденций создания, реорганизации и становления ресурсных центров выявить их роль в сопровождении учителя.
2. Обосновать профессиональное развитие учителя как ценностно-целевой ориентир в работе ресурсного центра.

3. Разработать способы реализации потенциала ресурсного центра в организационно-методическом сопровождении профессионального развития учителя.

Методологическую основу исследования составили:

- на философском уровне – общедиалектические принципы взаимосвязи субъекта и объекта, процесса и результата, единичного, особенного и общего, единства преемственности и поступательности;
- на общенаучном уровне – целостный подход к изучению педагогического процесса (научная школа проф. В.С. Ильина), компетентностный подход в профессиональном образовании учителя;
- на конкретно-научном уровне – теория непрерывного профессионального образования учителя в концепции научной школы проф. Н.К. Сергеева;
- на технологическом уровне – концепции самообеспечения в различных сферах социальной и экономической жизни общества и государства.

Исследование проводилось в 2004 – 2016 гг. и включало в себя **три этапа:**

На *первом – эмпирическом – этапе* (2005 – 2012 гг.) на основе изучения и критического анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам ресурсных центров, опыта педагогических ресурсных центров Эритреи выявлялись основные подходы в их деятельности, возможности в профессиональном сопровождении педагогов. На этом этапе был разработан концептуальный замысел исследования, определена его эмпирическая база, организована опытная и методическая работа по проверке эффективности отдельных элементов. Частично результаты этого этапа были отражены в пяти методических пособиях и рекомендациях автора, изданных в колледжах и университетах Эритреи и применяющихся педагогами и сотрудниками ресурсных центров.

Второй – теоретический – этап (2013 – 2014 гг.) был связан с разработкой модели деятельности педагогических ресурсных центров на материале их

работы в Эритрее, ее опытно-экспериментальной апробацией и уточнением. В это время оформился план теоретического исследования.

На *третьем – проективном – этапе* (2014 – 2016 гг.) на основе накопленного материала, изученной литературы, а также экспериментальной проверки отдельных положений гипотезы обосновывалась система условий деятельности ресурсных центров, выводы исследования оформлялись в публикации автора.

В ходе исследования были использованы следующие **группы методов**:

- на первом этапе исследования – анализ литературы, опыта работы и собственной деятельности, моделирование деятельности ресурсных центров;
- на втором этапе исследования – проектирование результатов и процессов их достижения, статистическое обследование и обобщение опыта работы ресурсных центров, опытно-экспериментальная работа автора по исследованию возможностей отдельных педагогических средств сопровождения развития учителя и их групп;
- на третьем этапе исследования – экспертная оценка, изучение педагогической и организационной документации, обработка полученных в ходе исследования результатов, формулирование выводов и их апробация на конференциях.

Эмпирическую базу исследования составила опытно-экспериментальная работа в педагогических ресурсных центрах Эритреи, а также Педагогическом колледже Технологического института Эритреи.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Ресурсный центр следует рассматривать как структуру, созданную, с одной стороны, для помощи учителям в доступе к необходимым материалам (компьютер, сканер, камера, видеоматериалы, письменные принадлежности и т. д.), с другой – как орган управления качеством образования, благодаря которому учителя могут обучиться у специалистов центра решать педагогические проблемы любого характера. В национальной системе образования ресурсные центры как институт распространения менеджмента и педагогиче-

ских идей и/или ресурсов, учебного плана и педагогики от центра к периферии должны быть неотъемлемой частью непрерывного образования учителя, направленного на его (учителя) развитие. Таким образом достигается устойчивый рост образовательных результатов учеников. В реализации этого подхода наиболее перспективным является кластерное построение школьного образования, когда школьные кластеры и ресурсные центры служат потенциально эффективной базой для подготовки учителей без отрыва от работы по реализации образовательной реформы и поддержки их усилий по улучшению качества образования. При этом ресурсные центры с их филиалами должны входить в единую систему с педагогическими колледжами и вузами – тогда преподавателей можно обеспечить эффективным сопровождением экспертов.

2. Ориентиром в профессиональном развитии учителя является его профессиональная компетентность как общая, интегрированная и усвоенная способность обеспечивать устойчивую эффективную работу, реализуя оптимальные модели своего профессионального поведения и деятельности в классе, а также модели профессионального развития. При разработке программ сопровождения профессионального развития перспективным является дифференциация учителей Эритреи по четырем категориям: 1) выпускники непрофильных колледжей, не имеющие ни развитых предметных, ни педагогических компетенций; 2) выпускники педагогических колледжей, имеющие педагогические компетенции, но не имеющие развитых предметных; 3) опытные учителя с различным образованием, имеющие развитые и предметные, и педагогические компетенции; 4) учителя, пришедшие из других сфер деятельности («учителя по ситуации»), имеющие высокоразвитые предметные компетенции, но не имеющие педагогических. Мониторинг профессионального развития педагогов позволяет реализовать выделенные в исследовании три критерия (профессиональная практика, руководство и управление и личная производительность), а также 6 моделей организационного партнерства и 14 локальных моделей профессионального развития. Комбинируя их, можно реализовать дифференцированный и индивидуальный под-

ходы в сопровождении профессионального развития учителя в реализации кластерной модели организации работы ресурсного центра.

3. Педагогический потенциал ресурсного центра в методическом сопровождении профессионального развития учителя основывается на *стратегии самообеспечения*. В исследовании выделены и обоснованы 16 моделей реализации этой стратегии по повышению педагогических компетенций. Они основаны на *кластерной поддержке в форме профессионально-педагогической переподготовки специалистов других сфер, наставничества, консультирования по предметному материалу, продолжения профессионально-педагогического образования, самообразования, создания общественного мнения как благоприятной профессиональной среды развития, моральном и материальном стимулировании развивающихся учителей, совершенствовании консультативного сопровождения, в том числе – в дистанционных формах*.

Наиболее полно развивающий потенциал ресурсных центров может быть реализован при их работе в структуре министерства образования, в условиях выделения специального бюджета, набора специалистов по школьным кластерам, специального отбора руководителей, поддержки разных направлений деятельности учителей, включения их в решение общенациональных задач, интеграции усилий педагогических колледжей и школ в подготовке педагогов, т. е. все ресурсы должны быть направлены на реализацию программы непрерывного профессионального развития педагогов.

Научная новизна результатов исследования:

- разработана научная концепция оптимизации деятельности педагогических ресурсных центров, основанная на идее кластерного сопровождения профессионального развития учителя через управление формированием его профессиональной компетентности;
- предложены и апробированы оригинальная научная гипотеза о путях, стратегиях и моделях деятельности педагогических ресурсных центров на уровне государства, региона и отдельной школы, оригинальные суждения по

моделям социально-педагогического сопровождения профессионального развития учителя;

- доказана перспективность использования предложенных моделей профессионального развития учителя, его социально-педагогического сопровождения и реализации стратегии самообеспечения в практике работы педагогических ресурсных центров;

- введено новое понятие «кластерный подход в сопровождении профессионального развития учителя», уточнено содержание понятия «педагогический ресурсный центр» как центр сопровождения / поддержки профессионального развития учителя.

Качественная новизна представленной концепции состоит в том, что ресурсные центры рассматриваются не только как место концентрации технических и финансовых средств, но, в первую очередь, как институт профессионального развития учителя.

Теоретическая значимость результатов исследования обоснована тем, что:

- доказаны положения о педагогическом сопровождении профессионального развития учителя в контексте реализации задач социально-экономического развития общества и государства;

- применительно к проблематике диссертации результативно использован комплекс моделей деятельности государственных институтов, ресурсных центров, школьных кластеров и конкретного учителя, позволяющих в совокупности реализовать стратегию самообеспечения в деятельности ресурсных центров;

- изложены положения, позволяющие оптимизировать деятельность ресурсных центров в кризисные для страны периоды развития;

- раскрыты важнейшие положения теории непрерывного педагогического образования через сопровождение профессионального развития учителя применительно к работе ресурсных центров в развивающихся странах;

- изучено влияние деятельности педагогических ресурсных центров на развитие качества образования и социально-экономическое развитие страны;
- проведена модернизация существующих моделей деятельности педагогических ресурсных центров на основе идей кластерного построения и политики самообеспечения.

В целом полученные выводы конкретизируют теорию непрерывного педагогического образования учителя, разработанную научной школой проф. Н.К. Сергеева, применительно к работе ресурсных центров в условиях развивающихся стран, когда совершенствование образования становится стратегической задачей социально-экономического развития страны, институтом оперативного реагирования на изменения условий – ресурсные центры, а их ценностно-целевым ориентиром – непрерывное профессиональное развитие учителя.

Значение для практики результатов исследования подтверждается тем, что:

- разработаны и внедрены в практику деятельности педагогических ресурсных центров Эритреи различные модели кластерного взаимодействия со школами;
- определены пределы и перспективы практического использования различных моделей профессионального развития учителя в деятельности педагогического ресурсного центра и его сотрудников;
- создана модель эффективного использования потенциала ресурсного центра по поддержке профессионального развития учителя;
- представлены методические рекомендации по совершенствованию деятельности педагогических ресурсных центров в сопровождении профессионального развития учителя.

Достоверность результатов исследования обусловлена тем, что:

- показана воспроизводимость результатов исследования в деятельности различных ресурсных центров Эритреи;

- теория построена на признанных достижениях научной школы непрерывного педагогического образования проф. Н.К. Сергеева;
- идея базируется на анализе обширной мировой практики деятельности ресурсных центров, обобщении передового опыта, статистических данных и анализе личного опыта автора по организации и методическому обеспечению деятельности педагогических ресурсных центров в Эритрее;
- использовано сравнение авторских данных и данных, полученных ранее другими авторами, по рассматриваемой тематике (список использованной литературы составляет 233 источника);
- использованы современные методики сбора и обработки исходной информации.

Личный вклад соискателя состоит во включенном участии на всех этапах исследовательского процесса, непосредственном участии соискателя в получении исходных данных и экспериментах, личном участии в апробации результатов исследования в практике ресурсных центров Эритреи, обработке и интерпретации экспериментальных данных, выполненных лично автором или при участии автора, подготовке 11 публикаций по выполненной работе (одна в соавторстве, где соискатель анализирует роль образовательного ресурсного центра как средства методической поддержки учителей в Эритрее).

Апробация материалов исследования осуществлялась через участие в работе Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования, выступления на четырех международных сетевых научных конференциях (2015, 2016 гг.), публикацию материалов исследования в различных научных, научно-методических изданиях, периодической печати (всего опубликовано 10 работ общим объемом 14,25 п. л., в том числе 5 учебных и учебно-методических пособий и 6 научных статей).

Внедрение результатов исследования в практику непрерывного образования педагогов осуществлялось при проектировании и реализации программ развития педагогических ресурсных центров Эритреи, при разработке и реализации программ учебных курсов и рекомендаций по их изучению для со-

трудников и руководителей ресурсных центров на базе педагогического факультета Университета Асмэры (Эритрея) и педагогического колледжа Технологического института Эритреи (г. Асмера, Эритрея).

Структура и объем диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (134 с.) состоит из введения (11 с.), трех глав (41 с., 28 с., 25 с.), заключения (6 с.), списка использованной литературы (233 наименования) и 1 приложения с перечнем работ автора по теме исследования. Диссертация содержит в тексте 1 таблицу.

ГЛАВА 1

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие ресурсного центра приобретает разное толкование у различных авторов, поскольку в разных странах этот феномен известен под разными названиями. «Ресурсный центр – это место встречи учителей и хранения ресурсов для обучения и преподавания. С точки зрения процесса, ресурсный центр – это стратегии, позволяющие преподавателям освоить необходимые навыки эффективной работы в классе» (Danida, 1996). Исходя из этого тезиса, в первом параграфе настоящей главы мы анализируем генезис ресурсных центров с целью выявления тенденций их развития в различных странах.

«Однако, это включает интенсивную кластеризацию школ, позволяющую улучшить педагогические навыки и работу и тем самым улучшающую образовательные достижения студентов» (Kumarak, 1986). Во втором параграфе первой главы мы обосновываем этот тезис на основе анализа опыта работы ресурсных центров в Эритрее.

1.1 Ресурсный центр как система профессионального сопровождения учителя: организация, реорганизация, развитие

Концепт ресурсных центров не является новым словом в образовательном менеджменте, он был популярен в отдельных районах и в некоторых странах мира с 1950 г., для описания этого феномена используется много терминов, таких как «центральные зоны», «комплексы», «центры школьного руководства», «кластеры» или «сателлитные школы» (Wheeler 1986, p. 42).

Впервые они были созданы в Великобритании и США. В сфере образования Великобритании 1970-х гг. имели место реформы образования: изменение учебного плана, требований, предъявляемых преподавателям и школьной программе; изменения, о которых впервые заговорил Торнбери (Thornbury

1973, P. 50) предположив, что учителя хотели преподавать нечто более актуальное и нужное в жизни, но не были уверены, что ради этого стоит выходить за рамки школьной программы. Вейндлинг и др. (Weindling 1983, p. 23) указывают, что центры в какой-то степени стали для учителей откликом на эти далеко идущие изменения и сильно повлияли на развитие сферы образования в то время.

Гоу отмечает, что между 1964 с 1974 годами количество ресурсных центров увеличилось «от горстки до почти шестисот» (Gough, 1975, p. 11). Следует отметить, что разработка учебных программ была организована районным Советом школы именно чтобы поддерживать местные группы разработки учебных программ; учителя будут все чаще и чаще организовывать группы, чтобы обсудить проблемы, и местные органы образования будут делать все, что можно, чтобы поощрить их.

После успешного раннего развития ресурсных центров в Великобритании, появилась концепция «продажи» этой идеи за рубеж, в развитые и развивающиеся страны. По Торнбери (Thornbury, 1973), в середине 1970-х гг., ресурсные центры становятся одним из наиболее важных концептов, экспортируемых из Великобритании, интерес и финансирование таких центров за рубежом было даже больше, чем в Великобритании. Секретариат Содружества поручил группе экспертов выпустить справочник, который мог быть практическим руководством для других стран. Кан говорит, что конечная цель ресурсных центров была поддержка учителей в их стремлениях улучшить преподавание и обучение в классе. Из Великобритании практика ресурсных центров распространилась на многие страны Азии, Африки и Латинской Америки, такие как Замбия, Намибия, Перу, Чили, Непал и Индия.

Проверка временем доказала их состоятельность в вопросах сопровождения профессионального развития учителей и доступа к большому количеству ресурсов. Тем не менее, эффективность таких центров в отношении стратегии и в плане их воздействия на работу в школах долгое время не подвергалась анализу. К концу 1980-х гг., т. е. с введением в Соединенном Королевств

ве национальной учебной программы и возникновением спроса на быструю и эффективную переподготовку всех учителей, эффективность стала гораздо более актуальной и ресурсные центры начали повсеместно развиваться (Fairhurst, G. 1997). Таким образом, были разработаны более эффективные стратегии, которые не рассматривали индивидуальное профессиональное развитие в качестве приоритетного направления, но напротив, были сосредоточены на планах развития школы и обучении группы учителей, реализующих эти планы.

Ресурсные центры для учителей в качестве модели повлияли на развитие педагогики в других странах по всему миру. В начале 1970-х, идею ресурсных центров с энтузиазмом «приобрели» за рубежом в качестве эффективного способа реагирования на удовлетворение потребностей учителей и обеспечения профессионального роста (Khan, 1982; Gough, 1989). Тем не менее, некоторые сомнения касаются того, можно ли использовать модель, разработанную в Соединенном Королевстве в ответ на конкретные требования в качестве стратегии для улучшения образования в развивающихся странах (Gough, 1989; Hawes, 1977; Hoppers, 1996). Есть ряд идей, лежащих в основе существования ресурсных центров, непреходящих идей о том, что они должны отвечать учительским потребностям. И все же, то, что ресурсные центры на реально существуют, и то, чего они могут достичь, кажется, очень сильно зависит от условий, в которых они используются.

Ресурсные центры, согласно исследованиям группы из университета Лидса (DFID, 1997/98), очевидно, не представлены одной моделью, и что еще более важно, используются в соответствии с широким спектром контекстуальных и идеологических ситуаций, поэтому модель, получившая успех и широкое развитие в Великобритании, может иметь мало общего с опытом других стран.

Что касается развития ресурсных центров в целом, национальная политика в сфере образования в некоторых развитых и развивающихся странах сосредоточена на доступности, качестве, справедливости, эффективности и ак-

туальности для реформы образования с помощью систем активной поддержки учителей. Планирование образования и образовательная политика направлены на существенные образовательные изменения, сопоставления, ориентации, действия, оценки, планирование в области образования и коррекции образовательных программ (Giordano, 2008) что приводит к национальному развитию.

Согласно данным разных источников, посвященных функционированию ресурсных центров, требования к ресурсным центрам в разных странах меняются с течением времени (DFID, 1997/98). Во многих странах они начали с малого, а именно решения срочных вопросов образования. Краткое изложение тематических исследований, проведенных исследовательской группой из Университета Лидса (Великобритании) иллюстрирует различные программы и проекты в четырех странах: Индии, Непале, Замбии и Кении.

В Непале были многофункциональные центры для обучения и материального развития, библиотека преподавателей, экзаменационный центр, зал переговоров родителей и сообщества. Основной работой сотрудников этих центров является поддержка школы. Вторичный проект развития образования Непала (Basic Primary Education Project (BPEP) в основном был направлен на развитие науки и образования. Были организованы 25 подразделений развития науки и образования (Secondary Education Development Unit (SEDU), каждый из которых обслуживает 1-4 района. Они играют большую роль в программах подготовки учителей среднего школы. Седу являются центром подготовки преподавателей (SMTs), которые, в основном, занимаются обучением управляющего персонала. Конечно, они также преподают и наносят визиты в школы.

Проект по улучшению английского языка, математики и науки в Замбии (Action to Improve English, Mathematics Science(AIEMS) активен в каждом из 16 провинциальных ресурсных центров. В Замбии ресурсный центр для учителей работает через трех подчиненных координаторов, районный центр имеет координатора, который является опытным учителем. Каждый район

имеет 3 тематических тренера. Центры реализуют программы, финансируемые правительством Республики Кения и налогом на родителей. Эти ресурсные центры предназначены для учителей английского языка в средних школах. Основная роль этих 25 ресурсных центров состоит в том, чтобы набрать английские источники и справочники для учителей. Они имеют также небольшую программу по обслуживанию на основе локального анализа потребностей.

Образовательная программа первичного проекта укрепления Кении (SPEP) финансируется правительством Кении. Системы консультативных центров учителей создаются с 1978 года для учителей начальных классов и укомплектовываются преподавателями. Репетиторы имеют офисы и в начальных школах. Районные ресурсный центры обеспечивают преподавателей необходимыми материалами. Педагоги из центра являются полноправными консультантами на то время, пока посещают преподавателей из 10-15 окрестных школ. Воспитатели работают с зональными инспекторами и занимаются разработкой обучающих семинаров. Семинары могут быть зональными или на базе школы. Региональные семинары организуются в отдельных удобных школах в регионе в зоне. После каждого семинара, в ТАС (Teacher Advisory Center) учитель проводит последующие визиты к учителям.

Еще одна программа улучшения школ School Improvement Project (SIP) в Момбасе и Кисум в Кении финансируется Фондом услуг образования Aga Khan Education Service (AKES) поддерживает ресурсные центры учителей. По результатам опроса, проведенного командой исследователей из университета Лидса, можно сделать предположение, что ресурсные центры близки к поддержке учителей в вышеуказанных странах, не говоря уже о роли ресурсных центров в Эритрее.

По данным исследования, проведенного группой ученых из Университета Лидса, Великобритании (DFID, 1997/98), существует несоответствие между тем, что ресурсные центры учителей должны делать и что на самом деле учителя получают от них. Авторы указывают, что это было верно даже в Вели-

кобритании, где с одной стороны, школьные советы подчеркивают значение преподавателей, занимающихся развитием местного уровня учебных планов в ресурсных центрах учителей, в то же время с другой стороны, учителя были более заинтересованы в участии в практических курсах и получении доступа к ним.

Отзывы ресурсных центров учителей в Великобритании показывают, что существует в реальном смысле очень мало развивающих систематических программ и лишь небольшие группы преподавателей и директоров, участвуют в такой деятельности. Сделан вывод, что материальное производство и разработка учебных программ ставили разные задачи для учителей на базе одних и тех же материалов из ресурсных центров (Weindling et al., 1983).

Особую роль играет идея, что ресурсные центры учителей будут стимулировать профессиональные взаимодействия и, в определенной степени, производство материалов для учебного плана, который снова приведет к улучшению качества преподавания, что наблюдалось в четырех изученных странах (Замбия, Кения, Непал и Индия) (Fairhurst, G. et al 1997/98).

Тем не менее, степень реализации этой идеи сильно варьируется. Исследователь из Genevieve Fairhurst et al (1997/98) писали, что в Замбии и в Индии (Андхра-Прадеш), учителя должны были задуматься о практике, обмене опытом и разработке материалов из ресурсных центров. Однако централизованные программы обоих проектов оказались не в состоянии поддержать эти идеи. Только в Замбии стратегия, которая, казалось, дает учителям возможность подумать об обучении была воссоздана на базе серии семинаров по педагогическим программам. В штате Андхра-Прадеш организованные центрами встречи позволили учителям рассмотреть проблемы и обменяться идеями. Тем не менее, заметно сказалась нехватка квалифицированных кадров, необходимых для более активного содействия центрам (Fairhurst, G. et al., 1997).

В Непале, в центре внимания ресурсных центров оказалось обучение и распространение материала, необходимого для удовлетворения школьных

нужд, согласно данным из исследователей (Fairhurst, G. et al., 1997). Только в Кении, ученые обнаружили, что ресурсные центры обеспечили постоянную поддержку для учителей, путем организации семинаров, ориентированных на экзамены, и учебной программы средних школ. За исключением SIP в Кении, был замечен значительный контраст между британскими центрами и центрами в Непале, Замбии и Индии (Fairhurst, G. et al., 1997).

На наш взгляд, ресурсный центр может быть рассмотрен как структура, созданная, с одной стороны, чтобы помочь учителям получить доступ ко всевозможным необходимым материалам (компьютерам, сканерам, камерам, видеоматериалам, письменным принадлежностями т.д.), с другой стороны, как орган управления качеством образования, благодаря которому учителя могут обучиться у специалистов центра решать педагогические проблемы любого характера.

Во многих сельских и городских районах Латинской Америки, Азии и Африки, и даже в промышленно развитых странах разработана модель системы сопровождения.

Эти центры имеют значительное положительное влияние из-за своей компактности, компетентного персонала, методических пособий и т.д. Они нацелены на улучшение качества образования (Knamiller, 1999). Эта модель также разработана с библиотеками для учителей, экзаменационными центрами, общественными собраниями. Проводились встречи координаторов программ и персонала для более эффективной работы. Акцент делается на энтузиазме учителя и вовлеченности персонала, учащихся и общества для достижения значительных результатов в работе ресурсных центров.

Консультационные центры для учителей в Кении предоставляют информацию для учителей, проводят открытые уроки, разрабатывают учебные пособия из местных материалов, проводят исследования потребностей местного образования и распространяют информацию об инновациях учебной программы (Herriot, 2002). Инвестиции в преподавателей консультационных ресурсных центров для учителей помогают как поддержать профессионализм

учителей и способность использовать материалы, так и улучшить результаты классной практики (Anderson, 2002).

Образовательная политика и стратегия правительства направлены на укрепление образовательных ресурсных центров, приближение их к школам, децентрализацию, организацию и управление структурой ресурсов и программных мероприятий. Акцент сделан на профессиональной подготовке, проведении семинаров и практикумов, удовлетворении выявленных потребностей, подготовке учебно-методических материалов, осуществлении новых изменений, образовательных инноваций, предоставлении библиотечных услуг, проведение профессиональных обсуждений и обмена идеями и опытом. Таким образом предполагается преодолеть отставание в программах и методах оценивания программ (Ministry of Education, Republic of Zambia, 1996; Ministry of Education, Lesotho 1996)

Можно сделать вывод, что сложились различные подходы в рассмотрении сути и назначения ресурсных центров:

- Центр образовательных ресурсов – это место, где для удобного обращения создаются, собираются, классифицируются и хранятся учебные материалы, услуги и оборудование; это место, где учебные материалы, услуги и средства могут быть приобретены, произведены, накоплены и легко найдены в случае необходимости; этот образовательный союз способствует взаимодействию между пользователями (Oby, 2000).

- Ресурсные центры – это служебное пространство, предназначенное для использования и распространения в мультимедийной форме информации для студентов и учителей, чтобы улучшить процесс обучения; ресурс доступности информационных технологий (Лобейко Ю.А., 2015).

- Ресурсный центр – это школьная необходимость, навязанная образовательным экспертом. Содержит несколько информационных ресурсов и их технологии, следуя которым, учителя могут отработать навыки и постичь новые знания и опыт, развить который можно с использованием нескольких обу-

чающих техник. Он также предлагает услуги по облегчению процессов обучения и преподавания

- Ресурсные центры – это и служебные помещения, в которых учителя могут получать необходимые сведения о педагогических компетенциях и обучаться в различных областях и с помощью разнообразных ресурсов решать проблемы, которые могут возникнуть в школах, улучшить практику и помочь студентам достичь желаемых результатов.

Поэтому *использование ресурсных центров может быть расценено как распространение менеджмента и педагогических идей и/или ресурсов, учебного плана и педагогики от центра к периферии*. Это возможно благодаря распространению ресурсов, учебного плана и педагогики от офисов центрального управления в школы и учителям и/или возможности предложения учителям обстановки, в которой можно путем взаимных переговоров обсудить накопившиеся проблемы, создать педагогические и обучающие материалы, приложить все усилия к решению вопросов (DFID, 1999).

Согласно выводам Джордано (Giordano, A. 2008), для эффективной деятельности ресурсного центра важны три компонента: 1) группа учителей, которая занимается проблемой обмена и поддержки 2) наличие наставника или посредника, который предлагает поддержку на практике в классе, для профессионального развития и внутрислужебных занятий 3) пространство, которое называется «ресурсный центр» и может вмещать необходимые удобства, библиотеки с выдачей книг на дом, материалы для факсимильного воспроизведения печатных материалов и ИКТ-средств (телефон, факс, интернет).

Управление образовательными ресурсными центрами осуществляется комитетом, который состоит из руководителя районной администрации, чиновника по вопросам образования района, районной инспекции, районной службы занятости, представителей местной Ассоциации директоров школ, представителей Ассоциации родителей и учителей (АРУ), представителей Совета управляющих, Председатель районного комитета образования, представители Комитета по делам женщин, местной ассоциации работодателей,

местного национального педагогического колледжа, представители районной профессиональной ассоциации, координаторов ресурсного центра. Этот Комитет решает административные и финансовые аспекты, профессиональные вопросы и управляет ресурсным центром.

Заинтересованные в системе среднего образования в районе стороны участвуют в процессе принятия решений. Повседневные вопросы ресурсного центра решает координатор, который является штатным сотрудником и государственным служащим (DFES. 2002).

Целью курсов проектов в Индии, Непале и Замбии было изменить то, что учителя сделали в классе, и тем самым улучшить качество преподавания и обучения в школах. Но согласно исследователям из университета Лидса, влияние ресурсных центров очень ограничено в четырех странах, упомянутых выше. Было высказано мнение, что отсутствие влияния было связано частично, с тем, что идеи слишком абстрактны или слишком общи, учителям непросто применить их в классах. Мы считаем, что в Эритрее существует та же проблема.

Когда исследователи Университета Лидса рассмотрели подходы к каждому проекту, модель каскада, используемая в штате Андхра-Прадеш и в Замбии, вызвала большую озабоченность. Одна из проблем, выявленных при таком подходе было то, что, чтобы быть эффективным, каскад должен был быть реализован на самом высоком уровне. Кроме того, эта модель была очень требовательна к персонам, ответственным за подготовку курсов, потому что они редко имели необходимые навыки, опыт работы в классе и опыт ограничений каскадной модели.

Было установлено, что учение было недостаточно для нужд участников, было отмечено, что в штате Андхра-Прадеш, педагоги, ответственные за подготовку мероприятий, не получают никакой подготовки, чтобы помочь в свою очередь поддержать учителей. И в Замбии, в то время как курсы для обучения были подготовлены хорошо, не было очевидных связей с подготов-

ки учителей, следовательно, нет реального практического применения в классе.

Финансирование очень важно для нормального функционирования ресурсных центров учителей. В Великобритании, например, они получали хорошее финансирование от местных органов образования. Исследователи из Лидса обнаружили, что финансирование и, следовательно, ориентация ресурсных центров учителей изменились в последние примерно 10 лет.

В Непале, в центре внимания ресурсных центров учителей было обучение и распространение с небольшим предоставлением для индивидуальных школьных нужд. Только в Кении ученые обнаружили, что ресурсные центры учителей обеспечивали постоянную поддержку учителей, проводили семинары, ориентированные на экзамены, и учебные программы средних школ (Fairhurst, G. 1997).

Университет Лидса (Великобритания) и исследовательские группы также указывают, что, учитывая очень разные условия в развивающихся странах, есть дискуссия в литературе о том, являются ли ресурсные центры учителей наиболее подходящим местом для последующей подготовки. Курсы в Великобритании были в основном направлены на поддержку и расширение того, что учителя уже делают. Целью курсов проектов в Индии, Непале и Замбии было изменить то, что учителя сделали в классе, и тем самым улучшить качество преподавания и обучения в школах.

Когда исследователи Университета Лидса, рассмотрели подходы к каждому проекту, то сделали вывод, что модель каскада.

Такой подход используется в штате Андхра-Прадеш и в Замбии. Одна из проблем, выявленных при таком подходе было то, что, чтобы быть эффективным, каскад должен быть часто поддерживаться. Кроме того, эта модель была очень требовательна к персоналу, ответственному за подготовку курсов, потому что они редко имели необходимые навыки, опыт работы в классе и были ограничены в рамках каскадной модели. Что касается актуальности повышения квалификации Биби рекомендовал помочь учителям делать то,

что они уже делают, более эффективно, а не пытаться заставить их полностью переключиться на различные концепции образования (Beeby, 1986).

В исследованиях, проведенных Университетом Лидса (1979/98) было установлено, что там, где было прекращено финансирование со стороны доноров, было серьезно затронуто функционирование ресурсных центров учителей. В Кении, донорская поддержка ресурсного центра остановилась в 1992 году, и они функционируют на очень низком уровне активности.

Адекватное и надежное финансирование казалось необходимым для ресурсных центров учителей, чтобы действительно иметь влияние на преподавание, пишут исследователи. Если финансовая поддержка доноров прекращалась, учителя из ресурсных центров в конечном итоге меняли свой фокус и уровень активности, поэтому было бы полезно для любого проекта предвидеть и помочь ресурсным центрам в их подготовке к возможным изменениям их функций. Подготовка и поддержка сотрудников, участие сообщества, долгосрочные интенсивные семинары, способствовали повышению уровня воздействия на ресурсные центры со стороны школ и учителей. Поддержание стабильности ресурсных центров будет непростой задачей для персонала этих центров и школ.

Даже если исследователи (Fairhurst, G. 1997) нашли мало доказательств прямого влияния на работу в классе, то можно сказать, что косвенно они тоже стали причиной повышения эффективности, например:

- Наличие ресурсных центров, скорее всего, улучшает мораль до некоторой степени и дает учителям чувство статуса. Они позволяют учителям и сообществу чувствовать себя частью и способствуют их успеху.

- Установленные программы для встреч предоставляют регулярные возможности для профессиональных взаимодействий, и как таковые, могут рассматриваться как важные предпосылки для развития профессиональной культуры (Kazarenkov V.I., Kazarenkova T.B., 2015).

- Курсы в ресурсных центрах для учителей были организованы, чтобы начать процесс изменения в повышении уровня информированности и предос-

тавлении идеи и материалов для репликации. Изменения надо проводить прежде, чем другие стратегии могут помочь учителю развивать более глубокое профессиональное понимание и инновационную практику (Havery 1997, p. 109, Joyce and Showers 1980, Kinder and Harland, 1999) Таким образом, ресурсные центры нужны, чтобы быть признанными в качестве действительных стратегий вмешательства, но с ограниченной целью:

- По исследованиям ресурсных центров (Fairhurst, G. 1997) было выявлено, что существует необходимость помощи учителям в реализации инновации.
- На уровне школы, учителя должны поощряться для разработки, создания решений для местных педагогических проблем в своих школах вышеупомянутых исследователи показали.

Исследования дают представление, что вместо «импорта» идеи «хорошей практики» откуда-то, более эффективно определить хорошую практику, которая существует в школах, а также разработать обучение:

- Было отмечено, что главным условием воздействия на уровне школ было создание учебных курсов, которые должны помочь учителям разработать более эффективные способы использования ограниченных ресурсов (Fairhurst, G. 1997)

- Ресурсные Центры должны иметь четкую роль в школах, которым они должны служить, с четкими обязанностями и ответственностью.

- Учителя должны иметь больше свободы и самостоятельности, чтобы ответить на потребности и изменяющиеся требования. Исследователи считают, что ни сотрудники, ни учителя ресурсных центров не были уполномочены инициировать возможности и размер инноваций.

- Программа развития школы была исключением: проект должен был отвечать на изменяющиеся потребности учителей, поощряя участие местного населения в управлении и собственности центра учителей.

В развивающихся странах авторитетные источники винят в неудачах (Fairhurst, G. 1997) политическую нестабильность, плохой экономический

рост после обретения независимости, в сочетании с расширением спроса на дополнительное образование в Южной Африке. Это было в то время, когда у страны не было ни ресурсов, ни квалифицированного персонала. Подобная ситуация, однако, служила для учителей, чтобы иметь больше автономии пойти на принятии решений на местном уровне. Учителям не хватало эффективной поддержки. В результате, в некоторых районах, учителям удалось создать группы из учителей ресурсных центров, которые были созданы по инициативе сообщества, а не департаментов образования. Учителя и директора были полностью вовлечены в оценивание, планирование и осуществление деятельности в соответствии с местными потребностями. Ресурсный центр служил местом встречи для учителей, где они могли бы решить проблемы, обмениваться идеями. Со временем, и с увеличением политической и экономической стабильности и финансовой поддержки со стороны агентств, ресурсные центры для учителей заняли более скромную роль. Хопперс (Hoppers, 1996) обнаружил, что эти ранние модели изменились, стали стратегиями центрального управления по подготовке учителей и осуществления новых инициатив учебных в поисках улучшения качества и повышения эффективности школы.

Сегодня, есть тысячи ресурсных центров для учителей, разбросанных в развивающихся странах (Thornbury, 1973). В связи с реформами образования, были определены пять общих проблем, связанных с образовательными инновациями, каждая из которых имеют последствия для успеха ресурсных центров для учителей:

1. Слабое понимание природы учебного процесса.
2. Отсутствие проверенных хороших нововведений.
3. Потребность в эффективных стратегиях для определения места внедрения инноваций.
4. Проблема инновационной устойчивости после начальной стадии.
5. Проблема распространения инноваций на протяжении образовательной системы (Navalock and Huberman, 1980)

Кроме того, данные авторы выделяют четыре типа стратегий поддержки инноваций:

1. «Крестовый поход», который включает в себя масштабные кампании в контексте революционных перемен.

2. Радикальное изменение: с участием сравнительно быстрого изменения за счет тщательного планирования, помощь от внешних агентств и полной поддержкой со стороны национальных лидеров.

3. Контроль расширения: с небольшим количеством изменений и дополнений к довольно устойчивой системе

4. Малые местные проекты, которые имели скромный масштаб, медленный темп редко были возможны в реализации на местных ресурсах и, как правило, происходили со стороны правительства и, возможно, даже шли вразрез с преобладающими государственной политики и целей (они редко поддерживаются крупными международными агентствами) (Navalock and Huberman, 1980, p. 80)

Анализ успешности реализуемых ресурсными центрами программ (Giordano, A. 2008) показывает, что «программы, которые нацелены на развитие, общешкольного образования, являются наиболее эффективными. . . эффективные программы заставляют использовать планы развития и самооценки, ставить цели и производить позитивные изменения» (World Bank.; 2000.; Knamiller, 1999). Яркий пример тому ресурсный центр для учителей в Кении, Момбасе: его преподаватели руководствуются проектом поддержки в школах совместно с семинарами повышения квалификации преподавателей, предлагаемых в ТАС (Teacher Advisory Center).

На региональном семинаре по вопросам педагогических ресурсных центров в Аруше, Танзании в 1996 году обсуждалась суть ресурсных центров как одного из главных инструментов для удовлетворения потребностей образования в развивающихся странах. Страны-участницы: Эритрея, Кения, Лесото, Мозамбик, Южноафриканская республика, Танзания, Уганда, Замбия и Зимбабве.

Часть первая – *общий доклад*, составленный секретариатом семинара. В нем перечислены некоторые из препятствий на пути развития ресурсных центров, в том числе потребность в поддержке со стороны государства в таких вопросах, как предоставление учебных материалов, обучение и контроль за осуществлением программы.

В документе используются термины, которые описывали ресурсные центры и определяли его как «согласованная стратегия по оказанию профессиональных услуг для учителей с целью улучшения эффективности работы в классе».

Во многих странах учителя получают 1-2 года практики, за которыми последуют 30 лет работы без какой-либо профессиональной поддержки. Ресурсные центры помогают осуществить сопровождение преподавателей и играют важную роль в построении и развитии профессионализма педагога.

Ресурсные центры могут осуществить повышение квалификации, которая позволит им развиваться в профессиональном плане и получить официальные занятия дистанционно.

Ресурсный центр может обеспечить развитие преподавателей и их образовательных стратегий, которые основываются на нуждах детей, например, развитие образовательных материалов и учебного плана. Важно учесть вывод Ю.А. Лобейко, что внедрение информационной технологии обучения постепенно делает ненужными не только многие умения и навыки, но даже формы деятельности (Лобейко Ю.А., 2014а, с. 221; Куликова Т.А., Поддубная Н.А., 2014, с.30).

Тем не менее, не все начинания ресурсных центров заканчивались успешно. Можно заметить следующие тревожащие вопросы: На какой ступени находятся институты ресурсных центров? Не являются ли они бледным подобием модели западноевропейской стратегии образования? Насколько они устойчивы? Не слишком ли они зависимы от финансовой поддержки со стороны? В какой степени ресурсные центры можно считать источником нововведений? Не являются ли они просто «длинными руками министерства»?

Каково реальное влияние учителей на ресурсные центры? Может, они просто инструменты контроля? Не слишком ли они далеки от реалий жизни?

Участники проведенного семинара, внимательно проанализировав политику и управление ресурсных центров, смогли дать ответы на все вышестоящие вопросы:

- Ресурсные центры должны быть неотъемлемой частью национальной системы образования через разработку национальной политики ресурсных центров, тщательное изучение управления, полномочий и обязанностей, и получение средств из государственного бюджета для обеспечения устойчивости выбранной политики и путем создания подразделений или департаментов на уровне министерства для контроля за осуществлением национальной политики центров непрерывного педагогического развития.

- Ресурсные центры должны быть уполномочены проводить курс профессиональной подготовки учителей и действовать в качестве инструмента разработки учебных программ. Ресурсный центр является местом предоставления профессиональной и академической поддержки, где учителя обсуждают и решать свои проблемы по улучшению качества образования, то есть ресурсный центр— основа для повышения благоприятных условий преподавания и обучения. Ресурсный центр является сразу местом и концепцией, и призван содействовать профессиональному росту учителей, с основной направленностью осуществляется на ребенка в классе, вторичная – на общество в целом.

- Основной целью ресурсных центров является улучшение работы учителей в классе – с помощью обучения, развития и помощи в решении вопросов, в фокусе- распространение навыков и идей, связанных с управлением, планированием, программами и методами обучения педагогов, попытки приумножить и разделить на всех поровну скромные образовательные ресурсы.

1.2 Ресурсные центры в системе школьного образования Эритреи: достижения и проблемы

Эритрея – относительно молодая страна на карте Африки, появившаяся в результате тридцати долгих лет кровопролитных баталий, со своей собственной, запутанной, насыщенной интригами историей, историей о трудной дороге к приобретению и сохранению собственной независимости. Эритрея занимает один из крупнейших мысов Африки, восточная часть страны омывается водами Красного моря, на юго-востоке она граничит с Джибути, на юге и западе с Эфиопией, а на севере и западе с Суданом. В XVI в. все побережье Красного моря попадает под власть Османской империи – величайшей империи тех времен. С 1557 г. турки занимают Массауа – один из самых важных портов Эритреи. Целых три века Массауа подчиняется либо Турции, либо ряду зависимых от нее государств (в разные времена ею поочередно управляли Мекка и Египет).

Историческая традиция не менялась в течение долгого времени, даже когда Эритрея была захвачена Италией. Как и в случае с большинством принадлежащих европейским государствам колоний в Африке, метрополия мало заботилась об улучшениях образовательных условий в Эритрее, до середины XX в., пока итальянцы занимали Эритрею, а Эфиопия не имела выхода к морю. Поражение Италии во Второй мировой войне позволило императору Эфиопии изменить ситуацию к лучшему. На встрече с президентом Америки Рузвельтом император Эфиопии заявил о необходимости получить выход к морю через территорию близко расположенной к Эфиопии Эритреи. Американское правительство, заинтересованное в создании военно-морских баз в Красном море у Массауы, также оказалось заинтересовано в этом вопросе. В 1948-50 гг., когда ООН рассматривает будущее Эритреи, Америка настаивает на присоединении Эритреи к Эфиопии. И это в высшей мере недостойное отношение к нашей стране останется в умах и сердцах ее детей. После итальянцев Эритрею некоторое время занимали британцы; они так же, как и другие колонизаторы, практически не заботились о благосостоянии Эритреи (The

Secret Memorandum of 1949-03-0, written with UN Third session in view, from Mr. Rusk to the secretary of state, Heiden Linda, 19 June 1997/98 “The Eritrean Struggle for Independence”).

Череда несправедливых решений и невнимательное отношение к этой стране со стороны многочисленных колонизаторов привели к тому, что народ Эритреи организовал вооруженное восстание и войну за независимость, дабы вернуть себе свою страну. Война за независимость началась в 1961 и продолжалась до 1991 года. На референдуме, проведенном в апреле 1993 года, 99,8% избирателей проголосовало за независимость Эритреи. В следующем месяце мечта многих поколений стала реальностью благодаря мученичеству и борьбе всего эритрейского народа. После принятия независимости в Эритрее начался процесс нациогенеза. *Документ Национальной политики образования (последние поправки внесены в августе 2011 г.) содержит блестящие перспективы дальнейшего развития образовательного сектора.* Ниже представлены некоторые из них.

За первые семь лет независимого существования страна показала воодушевляющие успехи в воссоздании социально-экономической инфраструктуры и в закладывании основ дальнейшего устойчивого развития. *В одном ряду с принципами веры в свои силы и социальной справедливости правительство Эритреи поместило развитие системы образования, призванного служить инструментом создания нации, социальных преобразований и экономического развития.* Министр образования Эритреи, Семир Рассом, подчеркнул, что «право на образование не есть только основное человеческое право, но также главная составляющая часть социального и экономического развития» (МОЕ, (2012). National Education Policy Document p. iii)

Принцип веры в свои силы и социальной справедливости стал краеугольным камнем для установления национальной образовательной системы Эритреи. Национальный план развития образования, как часть общего процесса повышения качества образования, зарождался еще в годы вооруженной борьбы за независимость, позже был усовершенствован и теперь предусмат-

ривает возможность обеспечения соответствующим уровнем обширным и сбалансированным образованием всех обучающихся, от детских садов и до университета.

Это положение берет в расчет не только нужды и интересы отдельных обучающихся, но также нужды и приоритеты нации в целом. Сторонникам этого положения также приходится противостоять уродливым пережиткам войны и безразличия, включающим географическое и гендерное неравноправие в возможностях получения образования. *Десятилетия войны и локальных конфликтов привели к тому, что огромное количество детей школьного возраста так и не смогло получить образования.* Именно в этой среде образование будет пользоваться наибольшим спросом, поскольку образование призвано не только давать знания, но также формировать гражданина и профессионала (Казаренков В. И., Рангелова Е., 2013, с. 394). Противники этого положения могут сказать, что современные достижения позволяют развивать образовательную систему в плане качества и количества. Что касается качества и равенства, согласованными усилиями удалось добиться возникновения новых образовательных институтов – детских садов, школ, вечерних школ, центров получения профессионально-технического образования, колледжей для получения высшего образования, а также привлечь больше учителей и учеников. Совместные усилия нужны для того, чтобы направить географическое и гендерное неравноправие в нужное, образовательное, русло.

Ответная реакция по повышению качества – это в первую очередь фокусирование на реформе учебного плана, накопление требуемой учебно-методической литературы и повышение учебной и профессиональной компетентности педагогов. *Часть стараний была направлена на улучшение управленческих, педагогических и технических навыков работников местного образования, инспекторов, директоров школ и поддержку штата служащих как силы, которая позволяет разрабатывать стратегическую линию правительства.* Несмотря на вышеуказанные качественные и количественные усовершенствования образовательных условий, предстоит еще много работы,

направленной на то, чтобы как можно больше людских ресурсов было вовлечено в учебный процесс. Большинство дошкольников еще не имеют возможности участвовать в образовательном процессе. Множество младших школьников прекращают обучение, еще не научившись толком читать и писать. До сих пор непопулярно вовлечение в образовательный процесс девочек и до сих пор качество образования отдельных регионов остается значительно ниже среднего по стране. В этих условиях еще очень много времени уделяется повторению и возрастает количество детей, не получающих школьное образование. Более того, чем больше детей получает начальное образование, тем больше молодых людей нуждается в получении образования более высокого уровня.

Ресурсные центры в школьной системе Эритреи были унаследованы из Эфиопии, введены в 1978 году, когда Эритрея была одним из административных районов Эфиопии. Они были структурированы и консолидировались, чтобы поддержать учителей и школы. На основании документов, которые попали в наши руки из Эфиопии, и обратной связи от своих координаторов, можно сделать вывод, что ресурсные центры были популярны для привлечения преподавателей, студентов и родителей в те годы; хорошо обеспечены и ресурсами, особенно в таких местах, как Асмара, Мендефере, Адий Кайе, Массаяа и Керен и др.

Они использовались, чтобы иметь определенное количество бюджета от центрального правительства Эфиопии, чтобы получить поддержку из различных источников, таких как международные агентства, в том числе ЮНИСЕФ, ПРООН и других государственных и правительственных организаций. Они получили различные расходные и не расходные материалы, в том числе копировальные машины, сканеры, камеры, ламинаторы. Все это заставляет их рассматривать как реальные ресурсные центры. Они также имели достаточно рабочей силы для выполнения деятельности.

Затем, когда в каждой провинции Эфиопии, были созданы провинциальные ресурсные центры, показывая хороший прогресс, но только на началь-

ном этапе. За прошедшие годы их роль сменилась с провинциального головного офиса до регионального (Авражйя) образовательного офиса, контролирующего все школы. Согласно отчетам и документам, предоставленным Министерством образования, основанные еще эфиопскими властями ресурсные центры были активны в начальный период. С течением времени штат сотрудников центров резко сократился, так как они были неспособны привлечь к себе внимание и учесть интересы как учителей, так и учащихся. Основной причиной этого была затяжная война между Эфиопией и Эритреей, к тому же следует учитывать невысокий уровень заинтересованности и ответственности учителей.

Можно сказать, что ресурсные центры обеспечили скромные профессиональные услуги учителям и школам по организации различных учебных семинаров, семинаров, проводимых сотрудниками национальных ресурсных центров для улучшения качества образования и школьных практик. По прошествии времени все шло хуже: когда война между Эфиопией и Эритреей обострилась, мотивация учителей с трудом поддерживалась, значительно выросло число пострадавших, популярность ресурсных центров снизилась в большей степени, и они были не в состоянии привлечь больше учителей.

Когда в 1991 г. Эритрея стала независимым государством, началось реформирование системы образования по четырем направлениям: достижение качества, доступности, справедливости и актуальности образования. Ресурсные центры были унаследованы от Эфиопии. Новая Эритрея взялась за решение задачи строительства национального сектора. Министерство образования Эритреи приступило к определению образовательных приоритетов. И соответственно, в духе поддержки консолидации систем были выработаны новые руководящие принципы ресурсных центров для реабилитации и переориентации были сформулированы в ряду семинаров, семинаров, проводимых для общества координаторами ресурсных центров. Спустя некоторое время, после приобретения независимости, ресурсные центры были неактивны, пока в 1994-95 гг. не произошла их полная реорганизация.

Национальные координаторы ресурсных центров приняли участие в региональных семинарах по развитию образования, проводимых в Восточной Африке, Танзании и приняли участие в исследовании дополнительной программы Бристольского университета, Школ образования, Великобритании, и в Израиле, чтобы узнать об условиях развития ресурсных центров. Все было направлено на восстановление ресурсных центров в стране.

В течение нескольких лет после обретения независимости, унаследованные ресурсные центры функционируют вместе с тем, что они уже имеют. По крайней мере, они были в состоянии предоставить учителям обучение и учебные пособия, предоставили некоторые услуги учителям и школам, например, служили случайными местами встреч, центрами для проведения семинаров, в некоторых школах помогли организовать такие мероприятия, как драма, музыкальный клуб, видео-шоу для учителей, для фотокопирования и размножения экзаменационных заданий и т.д. В значительной степени, однако, в течение этого периода времени их деятельность была ограничена или уменьшена на предоставление учителям учебных материалов для использования в классе.

По проведенным исследованиям, были отмечены следующие задачи: отсутствие человеческого потенциала и ресурсов, отсутствие понимания о природе и функциях ресурсных центров, отсутствие бюджета и финансирования деятельности ЦПР (МОЕ, 2010).

Кроме того, интервьюируемые респонденты отметили, что ресурсный центр не может выполнять мероприятия, ожидаемые от них, главным образом, потому, что на сегодняшний день для этого не выделено никакого бюджета, не хватает квалифицированных, преданных и дальновидных координаторов, нет четкого критерия выбора координаторов ресурсных центров, сотрудники заведения имеют мелкое и искаженное мнение об истинном характере ресурсного центра, существует проблема координации деятельности ресурсных центров по всей стране, отсутствие государственного значения ли-

цам в пределах структурных рамок Министерства, а также отсутствует надлежащая линия команды (Adgoy, F. 2014)

Кроме того, социально-экономические условия в стране оказывают все большее влияние на развитие в целом. Война, которая велась между Эфиопией и Эритреей после обретения независимости в 1998-2000 гг., имеет свои негативные отпечатки. В такой ситуации трудно для ресурсных центров достичь своих целей. Мы живем в обстоятельствах, которые сложно определить как мирные или военные.

В 1996-97 гг. ресурсные центры были воссозданы в рамках общей стратегии консолидации систем поддержки школьной системы Эритреи. Были сформулированы ключевые принципы управления ресурсными центрами и школами, установлены связи с региональными и международными организациями, предприняты усилия для подготовки координаторов ресурсных центров на национальном и региональных уровнях.

Общие цели ресурсного центра были в основном направлены на разработку процесса подготовки учительских кадров, стандартизацию и улучшение качества образования, в то время как конкретные цели подразумевали оказание профессионального сопровождения педагогов, поощрение обмена опытом у школьных учителей, снабжение руководства школы новейшими разработками в области образования, помощь директорам в очерчивании общих проблем и поисках путей их решения, анализ действий руководства, введение преподавательской практики и ее непрерывное усовершенствование, поощрение сотрудничества школ и т.д. Ресурсным центрам было доверено помогать школам улучшить учебную практику путем согласования действий учителей, директоров, заинтересованных лиц, родителей и общества в целом.

Что касается функций, предполагается, что ресурсный центр обеспечивает подготовку молодых учителей и директоров, благодаря четким указаниям, приглашению экспертов, подготовке учебных пособий, созданию значимого для студентов процесса передачи-получения образования, поддержке преподавателей

давателей и студентов в создании наглядных моделей, доступу ресурсного центра к материальным ресурсам, сбору данных, которые можно включить в учебники, улучшению компетентности преподавателей с помощью книг, журналов, газет, и учету культуры и традиций народностей Эритреи при составлении национального учебного плана.

С точки зрения организационной деятельности:

- На национальном уровне Педагогический совет координирует деятельность ресурсных центров в стране. Совет подготавливает руководящие указания и распространяет их по школам, координирует и проверяет действия ресурсных центров, готовит преподавателей для подготовки учителей, готовит проекты, направленные на улучшение ресурсных центров, поддерживает внутри и вне страны связи с различными организациями.

- На региональном уровне действия ресурсных центров координирует глава надзора. Он включает имеющиеся ресурсы, обогащает свои знания о целях и функциях ресурсный центр.

- На субрегиональном уровне действия ресурсного центра координирует тоже глава надзора. Он смещает школьных директоров, выбирает координаторов, координирует всю деятельность, проводит обучение местных кадров, получает отчеты со школ и отправляет их по своим каналам.

- Кроме того, на национальном и региональном уровнях осуществляется постоянная связь между региональными и международными учреждениями, которая позволяет вносить поправки в работу ресурсного центра, обучать координаторов ресурсных центров. Продолжая развитие этих связей, Министерство образования отправило часть персонала ресурсных центров на региональные семинары, проведенные в 1996 году в Танзании и курсы в британскую бристольскую школу образования – все ради дальнейшего развития ресурсных центров в стране.

Исследование, проведенное такими организациями, как ЮНИСЕФ ((UNICEF, 2003.) и Министерством Образования Эритреи (совместно с ПРСО в 2004 г.) позволило установить, что 28% учителей начальной школы и 69%

учителей средней школы не имели необходимой квалификации. Одной из причин этого было резкое увеличение количества школ. Все эти факторы, к тому же, служат объяснением низкому уровню развития профессиональной компетентности педагогов. Чтобы повысить уровень образования в стране, следует серьезно заняться подготовкой педагогических кадров и постоянным повышением их квалификации, в качестве системы сопровождения для повышения уровня образования в Эритрее Министерство образования страны планирует использовать ресурсные центры.

В Концепции быстрого преобразования (МОЕ, (2002, The Concept Paper for Rapid Transformation) министерством выделены новая ориентированная на ученика программа и интерактивные методики, которые направлены на осознанное учение. В этой стратегии ожидается, что ресурсные центры сосредоточатся на локальных программах подготовки учителей, с участием местных заинтересованных сторон, при их активном сотрудничестве для управления и совершенствования системы образования. Педагогический блок сделал усилие, чтобы реабилитировать и переориентировать функции ресурсных центров (DGE, 2002) и, соответственно, цели и основное назначение этих центров, обязанностей координаторов, руководителей, директоров были уточнены. Главным образом, *цель ресурсных центров состоит в том, чтобы улучшить работу учителей* через обучение и вовлечение их в совершенствование учебной программы, сделать ресурсный центр центром распространения идей и успешного опыта, связанного с планированием, управлением, методологией, разделением ресурсов, чтобы они были доступными для учителей и учащихся, организуя тренинги и семинары на актуальные темы и т.д.

Кроме того, в целях повышения профессиональной компетентности учителей в стране, Министерство образования планирует реорганизовать ресурсные центры в Центры непрерывного профессионального развития (ЦНПР) для того, чтобы решить проблему неквалифицированных преподавателей средних школ: «подтянуть» их до уровня 12 + 2, что эквивалентно уровню дипломированного учителя в Эритрее. Отчет о реструктуризации ре-

сурсных центров в ЦНПР, подготовленный Министерством образования Эритреи (МОЭ) в 2010 г. *Мы полагаем целесообразным объединить ресурсные центры с Асмэским Педагогическим Институтом и Образовательным колледжем в Эритрейский Технологический Институт – тогда преподавателей можно обеспечить сопровождением экспертов.*

К тому же, в этом отчете указано, что реструктуризация ресурсных центров в ЦНПР – только часть обширной стратегии, связанной также с «Национальной Стратегией Педагогического Образования 2010 года». Основные проблемы ресурсных центров, упомянутые в отчете, включают: недостаток человеческих ресурсов, непонимание функций ресурсных центров, дефицит бюджета, слабоорганизованное управление и недостаточное осмысление сути ресурсных центров в целом.

Слабо используется профессиональная подготовка, практикумы и семинары, результаты обучения не реализуются в практике работы учителей, сотрудники не проявляют заинтересованность и инициативу и т.д. Все эти факторы создают препятствия для улучшения качества образования в школьной системе Эритреи. Они являются прямым препятствием, стоящим на пути стратегии политики национального образования; не позволяющим усовершенствовать практику обучения должным образом.

Кроме того, плохо развита координация образовательных ресурсных центров и групп школ из-за больших расстояний и недостаточного количества сотрудников центров и невысокого качества их подготовки. В результате доступ к услугам и возможностям для развития потенциала и навыков преподавателей серьезно ограничен. Низок уровень участия и вовлеченности родителей и общества в этом направлении, что может привести к недостаточности управления имеющимися ресурсами, которые влияют на улучшение образования (Herriot, 2002). Вышеупомянутые проблемы ведут к негативным последствиям и сводят на нет все усилия по развитию образовательных ресурсных центров.

На основании соответствующего анализа документов, в результате тщательного изучения докладов ресурсных центров Guidelines on PRCs development(MOE, 1997), School Clusters Manual for PRCs(MOE, 1997), National Education Policy Document (MOE, 2011), Master Plan Document on Teacher Education(MOE, 2012), Position Paper on Teacher Education Development(MOE, 2012), National Strategy on Teacher Education (MOE, 2010-2020), Repots of PRCs' activities of six years (MOE, 2005-2010).

За последние шесть лет, наблюдений и многочисленных опросов осведомленных лиц (Heads of Regional Education Offices, Heads of Basic Education Units, Heads of Human Resource Development Units, Coordinators of PRCs and teachers in three regions of Eritrea (Adgoy, F. 2014). Выяснилось, что в настоящее время деятельность ресурсных центров в Эритрее не так эффективна, как ожидалось по многочисленным причинам, выявленным в нашем исследовании.

Интервьюируемые отметили, что ресурсный центр не смог справиться с возложенными на него задачами, главным образом потому что:

- Не выделялось средств из бюджета. Чтобы заинтересовать преподавателей и студентов, организовать обучение на основе кластера и/или школы, семинары и практикумы, ресурсному центру требовалась финансовая поддержка от правительства и/или других источников, которой не хватало; следовательно, они не в состоянии были приобрести необходимые материалы, обеспечить учителей и улучшить условия обучения. Многие интервьюируемые считают, что для успешного функционирования ресурсных центров необходимо более высокое финансирование, грамотные специалисты и требуемые материальные ресурсы для поддержки преподавателей.

- Ресурсным центрам не хватает толковых, преданных идее, креативных координаторов, которые могут вдохновить преподавателей, родителей, общественных посредников принять участие в деятельности ресурсных центров.

- Нет строгих критериев для отбора координаторов ресурсных центров, их выбирают случайным образом и не проверяют на соответствие некоему единому педагогическому стандарту.

- Множество работников сферы образования имеют смутное и искаженное представление об истинном характере ресурсных центров, как о стратегиях сопровождения и развития образования. По общему мнению, ресурсные центры представляет собой «предприятие по оказанию помощи учителям» или места для «производства учебных пособий». И это само по себе оказывает негативное влияние на его развитие.

- Существует также проблема координации деятельности ресурсных центров по стране, нередко случаи случайных, неорганизованных, нестандартизированных попыток обучения. Опрошенные специалисты заявили, что согласованное и скоординированное управление ресурсными центрами может способствовать улучшению их работы в целом.

- Также специалисты заявили, что ресурсный центр еще не получил статус законной государственной организации и предположили, что для полноценного функционирования он должен стать отделом Министерства образования Эритреи.

- В настоящее время не выявлена организация, отвечающая за ресурсные центры. То Совет начального образования берет его под свою ответственность, то Совет по вопросам развития человеческих возможностей заявляет о командовании Центром педагогических ресурсов. Это признак неграмотного управления организации. Рассмотрим типичный пример. Однажды одно региональное образовательное учреждение организовало семинар, в котором представило свой собственный вариант развития ресурсных центров, не согласовав предварительно свои действия с Педагогическим советом, который координировал деятельность всех ресурсных центров в стране. Очевидно, в таких условиях невозможно говорить об успешном развитии ЦПР в Эритрее на текущий момент.

Тем не менее, несправедливо будет оценить работу ресурсных центров в Эритрее как неэффективную. В некоторых, чаще южных, регионах (особенно Ади Кала и Ади Кеих), ресурсные центры активно поддерживают преподавателей. Основной причиной такого успеха считают наличие в этих центрах, преданных идее и креативных координаторов. В этих ресурсных центрах учителя вкладывают усилия и используют учебную литературу для повышения квалификации, также имеют место быть тренировочные занятия. Этот пример демонстрирует, что если коллектив ресурсного центра грамотен и заинтересован в получении хорошего результата, такой центр может быть эффективным.

Сейчас в Эритрее актуальна реструктуризация ресурсных центров в Центры Непрерывного Профессионального развития (ЦНПР), которая по самым оптимальным прогнозам будет реализована в ближайшие годы. Для работы с программой реструктуризации были задействованы разработчики национального учебного плана и эксперты с колледжа образования. Также нельзя забывать, что ресурсные центры в Эритрее были созданы как место реализации программы дистанционного обучения для повышения уровня компетентности преподавателей, не отрывая их от преподавательской деятельности. Эритрейская программа дистанционного обучения была высоко оценена нашими европейскими коллегами.

Реорганизация ресурсных центров в ЦНПР является актуальной в данный момент, и мы надеемся, что это будет реализовано в ближайшие годы. Цель исследования состояла в том, чтобы создать реально работающую стратегию для Министерства образования и его партнеров, определяющую развитие ресурсных центров Эритреи в ближайшее 5-10 лет. Одной из главных целей было выявить общую ситуацию с ресурсными центрами в стране. Проведённые исследования представляли собой сочетание первичного и вторичного способов изучения. В основу исследования легли опросы и интервью, взятые у заинтересованных лиц из Министерства образования- учителей, старших

должностных лиц министерств, финансирующих организаций и других заинтересованных сторон по всей стране.

Основной целью исследования являлось проведение экспериментального проекта по улучшению качества ЦПР в регионах Эритреи, этот проект ускорил бы развитие ЦПР как в других регионах, так и во всей стране. Было проведено квалифицированное исследование при помощи метода «экспресс анализа» = (МОЕ, 2005. Maekel Regional Education Office Branch, Asmara, Eritrea. »).

**ТАБЛИЦА 1. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ФИЛИАЛОВ
РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ ПО РЕГИОНАМ**

Регион	Имеющиеся филиалы ЦПР
Ансеба	Халхал, Хагаз, Элаберед, Ади Теклезан
Центральная провинция	Цезега, Ади Годад, Кебеса- Чуа, Серезека
Южная провинция	Ади- Кеит, Ади Кала, Дебарва, Ареза, Катит, Мендефера
Северная Красноморская провинция	Афабет, Форо, Гида
Южная Красноморская провинция	Тио и Ассаб
Гаш- Барка	Барка Адерд, Баленту, Хаикота, Мекерка

С декабря 2002 по июль 2004 гг. было проведено интенсивное обучение координаторов ресурсных центров с целью максимально использовать их потенциал в реализации программы развития системы образования Эритреи. Такая программа была разработана на пятилетний срок (2004-2008 гг.) и была направлена на повышение качества, доступности, равенства и актуальности образования; поощрение профессионального образования с акцентом на естественные науки, технологии и коммуникационные навыки; развитие потенциала повышения квалификации учителей (Ministry of Education, 2004)

Тем не менее, и по сей день, перед системой образования Эритреи стоит ряд задач, требующих решения в самое короткое время. Одна из самых больших проблем, с которой Эритрея столкнулась уже в 1991 г., как с результатом длительной войны за независимость – появление большого числа неквалифицированных учителей, которые к тому же не были заинтересованы

в своей работе и отрицательно относились к реформе образования и достижению ее целей, таких как доступность, релевантность и равенство образования для всех граждан.

Проверка ресурсных центров по всей стране выявила, что существует широко распространенное заблуждение, что ресурсные центры – это места для «издательства методических пособий для учителей»; были выявлены такие проблемы как общая нехватка справочных материалов для учителей и необходимость участников ресурсных центров проходить дальнейшее обучение.

Результаты исследования: несмотря на то, что ресурсные центры могли предложить учителям многочисленные возможности развития, сами центры нуждались в децентрализации. Более того, принявшие участие в исследовании сотрудники ресурсных центров заявили, что центры не могут достичь всех поставленных результатов прежде всего по причине удаленности от школ и друг от друга. Другой проблемой, требующей решения, являлось отсутствие у ресурсных центров четкой структуры и грамотного руководства.

Были даны некоторые *рекомендации*. Организаторы ресурсных центров должны продолжать программу обучения учителей педагогике. Они также должны продолжать развивать школы. Ресурсные центры должны быть оснащены достаточным количеством всей необходимой литературы, включая справочные материалы для учителей.

Альтернативным вариантом сопровождения учителей без общепринятых ресурсных центров выступают кластерные школы:

- Как уже было упомянуто выше, ресурсные центры не столь эффективно работают в Эритрее на сегодняшний день. С другой стороны, когда школы стремятся найти альтернативные пути решения, чтобы поддержать учителей и улучшить их педагогическую деятельность, они упускают цель создания ресурсных центров.

- Школы продолжают создание прототипов ресурсных центров в унифицированных кластерных школах. Это инновационная идея достойна признания;

потому что школы продолжают развитие, несмотря на различные проблемы (финансирования, нехватки квалифицированных координаторов, вспомогательного персонала, преподавателей и т.д.)

- Как уже было упомянуто выше, считается, что именно кластерные школы являются причиной прорыва изолированности школ не только в Эритрее, но и во многих других странах. Согласно основному положению ресурсных центров, кластеризация считается более выгодной с помощью группирования и объединения школ вместе и созданием прототипа ресурсных центров в выбранных стандартизированных школах, удобно расположенных в центре для развития деятельности преподавателей, удобно расположенных в центре.

- Опрошенные специалисты заявили, что перед принятием какой-либо образовательной программы в кластере директора, субрегиональные инспекторы, координаторы кластер-центров, люди, занимающие высокие посты в образовании разрабатывают план действий. Для реализации обучающей программы директорат, совместно с занимающими высокий пост представителями образовательной сферы на совещании определяют расходные статьи бюджета. Основной статьей расхода школ, являющихся кластер-центрами, являются внутренние источники, такие как ежегодная стипендия студентам, составляющая от 3 до 5 накфы за человека («накфа» – эритрейская национальная валюта, 1 доллар США = 15 накфа). Очевидно, что школы с большим количеством студентов тратят больше средств на обучающую деятельность, согласно интервью, взятым у сотрудников.

- Обучение, проводящееся учителями из департамента, широко практикуется в Эритрейской образовательной системе. Директоры кластеров и областные чиновники на совещаниях определяют проблемные вопросы в том или ином предмете. Затем департаменты организуют программу равного обучения, на которой учителя-предметники определенного кластера активно участвуют в составлении обучающей программы. Преподаватели, обучающие тому же предмету в процессе обучения, объясняют все новое коллегам и обмениваются собственными мнениями, комментируя представленную методику преподава-

ния, в конце концов приходят к единому соглашению насчет дальнейшей стратегии преподавания своего предмета.

- Обучение на основе кластеров обусловлено в основном критическим положением дел в школах. Школы сейчас столкнулись с серьезными проблемами, так как многие «учителя» работают на «временной» основе. Большинство из этих учителей не проходили никаких курсов по педагогике.

- Они являются выпускниками разных колледжей в стране, таких как колледж инженерного дела, сельского хозяйства, морских наук, искусств и социальных наук, бизнеса и экономики. В настоящее время, в колледжах отсутствует достаточное количество преподавателей, так как после обретения независимости в стране быстро увеличилось количество школ. После получения суверенитета произошло массовое открытие новых школ, поэтому учительский спрос в стране возрос.

- Следовательно, теперь необходимо всерьез заняться обучением будущих педагогов, разъяснить им основные моменты, такие как: планирование уроков, классное руководство, процедуру оценивания учащихся, ориентацию на новые руководящие принципы, директивы, изменения политики в области учебных программ (таких как лично-ориентированная и интерактивная педагогика), необходимость приобретать современные учебники, модернизации практикумов, управляемости семинаров учащихся, управление поведения студентов, тренинг по этике, курсы на знание и понимание, сбор информации, практических навыков, ценностей и установок (Сериков В.В., 2000; Кузибецкий А.Н., 2014) и т.д., даются в школе кластеров.

- В целом, школьная образовательная деятельность в Эритрее организована на различных уровнях: на национальном, зональном, кластерном и на уровне школ, с целью сопровождения учителей и повышения их компетенций. Тем не менее, в настоящее время образовательные реформы ограничены по своим масштабам и глубине; длительностью от нескольких дней до нескольких недель, в основном ориентированы на молодых учителей, директоров и других сотрудников образования, чтобы помочь им объединиться с коллективом и оз-

накомиться с новыми руководящими принципами политики и директив, поступающих из Министерства Образования.

Занятия, построенные на кластерной основе, характеризуются тем, что часто используются для дистанционного обучения учащихся. Консультации по дистанционному обучению даются и давались в кластерных школах. Существуют курсы включают английского, математики, естественных наук, обществознания, родного языка и т.д. Консультации по дистанционному обучению являются стандартизированными, аккредитованными, скоординированными, модернизированными и сертифицировано-ориентированными. Материалы курса подготовлены преподавателями различных колледжей из разных стран.

Однако, наш анализ кластерных занятий выявляет также их недостаток: на вопрос о том, кто является организатором тренингов, опрошиваемые заявили, что в начале учебного года на стадии подготовки команд, из кластеров, отобранных директорами и руководителями, создаются группы, такие как «центральная команда профессионалов», «потенциальные учителя», «ведущие учителя». Респонденты критически отзывались об уровне подготовки таких преподавателей. Один из них даже заявил «Кто настолько хорошо квалифицирован, чтобы учить нас?» Таким образом, многие опрошенные выразили сомнения по поводу качества обучения в кластерных школах.

Таким образом, необязательно создание ресурсных центров для того, чтобы улучшить качество образования. Возможно улучшение студенческого образования менее дорогими программами, такими как кластерные проекты, которые предполагают положительные результаты по улучшению качества образования путем создания малых кластерных и воспитательных групп, при условии, что они имеют техническую поддержку и постоянное финансирование для осуществления их деятельности.

- Создание добровольных школьных сетей и малых групп преподавателей по улучшению условий преподавания и обучения; внедрение стимулов для

образцовой практики в школах (с целью поощрения духа здоровой конкуренции между кластерами), кластеров учителей и директоров школ.

- Необходимо рассматривать школу как уровень, требующий самого активного преобразования и действовать соответственно; больше инвестировать на учителей, директоров школ, родителей, членов общины, руководителей и педагогических руководителей, и это важно понять, как можно раньше.

- Если кластерная деятельность будет успешно развиваться, ресурсные центры должны получить законный статус и стать частью Министерства образования, а Министерство в свою очередь должно определенным образом финансировать их деятельность.

- Объединение кластеров и ресурсных центров является одним из наиболее решающих факторов. Соответственно, специалисты в сфере образования и разработчики учебных программ должны обеспечить аккредитованные курсы, чтобы помочь улучшить образовательную деятельность и повысить уровень мотивации преподавателей.

- Повысить посещаемость ресурсных центров так называемыми «группами профессионалов», которые обеспечат сопровождение учителям и улучшат их практические занятия.

- Поощрение заинтересованных сторон (родителей). Программы посредничества с наиболее ответственными родителями, обменом опытом и вовлечение заинтересованных сторон, скорее всего, положительно влияют на качество образования.

- Обеспечить централизованное и скоординированное изучение общенациональных программ.

- Назначить квалифицированных, целеустремленных и дальновидных координаторов в Центре Педагогических Ресурсов и кластеров, с высоким уровнем педагогических заслуг. Никогда не стоит назначать координаторов ресурсных центров и кластеров на основании их навыков работы с документами

в качестве критерия, так как работа координатора намного шире работы с документами.

- Смещение административных и педагогических обязанностей является наименее важным, поскольку административные обязанности не могут в полной мере обеспечить нормальное функционирование ЦПР и кластеров, в то время как сами координаторы не должны мешать администраторам сосредоточиться на своих главных задачах по педагогическому сопровождению учителей.

Ресурсная модель Великобритании получила широкое распространение, в связи с ее инновационной стратегией на развитие условий преподавания и учения через школьные *кластерные программы*, децентрализацию реформ в области образования, передачу на места ответственности за школьное управление, поощрение школьной автономии и вовлечения местного сообщества в финансирование образования (Knamiller, 1999).

Этот опыт оказывается результативным и в международной практике. Особенно большие трудности в предоставлении образования достойного качества испытывают школы в бедных и труднодоступных районах, поскольку к ним трудно добраться учителям, обеспечить их необходимыми ресурсами и услугами. Они страдают от плохой связи с ресурсными центрами и кластерными (базовыми) школами. Чтобы исправить ситуацию, некоторые страны, такие как Перу и Боливия, Великобритания и Индия, уже разработали *идею кластеризации*, т. е. группировки школ вместе, чтобы они могли делиться опытом и практикой, получая таким образом взаимную выгоду. В штате Андхра-Прадеш (Индия), районный проект по Начальному образованию (DPER) обеспечил образовательные курсы. Ресурсные Центры выбирали местом встречи, как правило, один из классов кластера на 7-13 школ. Учителя, которые приняли участие в основных курсах, имели 6 обязательных встреч каждый год.

Кластер представляет собой сеть сопровождения и идей для создания и распространения педагогических инноваций и успешной школьной практики

(Richards, 1996). Ресурсный центр располагается на территории кластерной школы для профессионально-педагогического сопровождения учителей. Исследования Макнейла в 2004 году (MacNeil, 2004) и Хопперса (Hoppers) в 1998 году (Hoppers, 1998) показали, что многие программы помощи использовали ресурсные центры для обеспечения долгосрочных программ обучения неподготовленных учителей. Проект основного и начального образования Непала нашел поддержку у преподавателей. Было организовано около 700 ресурсных центров, каждый из которых служит кластером 10-25 школ.

Также, в некоторых сельских и городских районах была разработана система распространения требуемых информационных коммуникационных технологий (ИКТ) для оснащения школ доступом к сети Интернет и вовлечения в этот процесс учеников, родителей и общества. Обучение на кластерной основе и практика профессионального развития считаются мало затратной и эффективной стратегией.

Надзор на уровне кластера позволяет рассматривать вопросы, с которыми сталкиваются учителя и руководители школы (DFES, 2002a; De Grauwe, Cargon, 2001), осуществлять педагогический надзор и консультирование, руководство и информирование. Такие вмешательства предназначены для улучшения школьной практики. Некоторые программы преподаватели ресурсного центра реализуют для сопровождения развития учителя через наблюдение в классе, обратную связь, а также наблюдение за ходом обучения. Комитет планирует и осуществляет свои собственные программы развития этих центров и периодических расходов, которые включены в национальный бюджет (Lesotho, 1996)

Районное управление образованием обеспечивает службу поддержки кластерных школ и рекомендации в процессе планирования. На уровне провинции предлагаются гранты поддержки кластерных школ в целях децентрализации образования. Школьные кластеры теперь отвечают за управление фондами для оперативных расходов и разработки своих собственных планов

действий улучшения качества образования путем планирования, мониторинга и оценки (Contreas, Talavera Simoni, 2003; Geeves, 2003)

Группы учителей и кластеры приводят стимулируют преподавателей, руководителей и администраторов сосредоточиться на общих целях, что помогает добиться улучшения рабочих отношений, вырабатывать общие приоритеты и развивать потенциал на благо образования учащихся, как сообщает Всемирный банк (Contreas, Talavera Simoni, 2003; Geeves, 2003).

Участие родителей в финансировании и управлении школ и ресурсных центров является существенным фактором поддержки потенциально успешных программ (Anderson, 2002).

Школьные кластеры и ресурсные центры служат потенциально эффективной базой для подготовки учителей без отрыва от работы и поддержки их усилий для улучшения качества образования. Радж Кханья (Raj Khania, 1979) отмечает, что ресурсные центры играть позитивную роль в деле улучшения процесса обучения. Сетевое сотрудничество педагогов приводит к позитивным изменениям в обучении с помощью их объединения в группы, взаимоподдержки и профессиональной подготовки на основе реальных потребностей. Преподаватели мотивируются через тренинги в кластерах, повышается их профессионализм, что положительно влияет на обучение предметным областям (Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б., 2016). Возможность встретиться с другими учителями также улучшает моральный дух учителей. В Непале профессионализм преподавателей был повышен за счет их консультирования и профессиональной подготовки. Ресурсные центры и кластерные школы также играют роль в повышении внимания учителей к вопросам центрированных на ребенке методов обучения и воспитания, в подготовке соответствующих методических материалов, а значит и повышении результатов обучения. В результате методы, используемые преподавателями в классе, центрированное на ребенке обучение реализуется в каждой школе. Могут быть рассмотрены и дополнительные мероприятия в этом направлении.

Скоординированная работа ресурсных центров и школьных кластеров также помочь в выработке более четких целей для обучения и развития детей. Проблемные группы учителей, работающие в рамках школьных кластеров и сетевых школ, согласуют критерии качества обучения и определяют уровни профессиональных умений каждого педагога (Duhamel, 2003; Ribchester, Edwards, 1998), облегчают доступ к материалам для более широкого охвата учебных программ и программ дополнительного образования в сфере науки, техники, языка и искусства.

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательные (или педагогические) ресурсные центры могут стать мощным средством сопровождения роста методического мастерства учителей в условиях применений кластерной системы школьного образования и децентрализации управления школами при вовлечении в их финансирование и управление представителей местного сообщества.

В Эритрее идея школ, объединенных в группы – кластеры, все больше привлекает внимание Министерства образования по той причине, что кластеры способны не допустить оторванность школ от образовательной реформы, предлагая ей профессиональную помощь в плане учительского состава; особенно это важно в сельских районах (Ministry of Education, 2007).

В 1999 году было решено с помощью Даниды (Агентство Интернационального развития Дании) создать на местах 23 филиала ресурсных центров в рамках пятилетней программы поддержки образовательного сектора в Эритрее. За это время Педагогическому совету, входящему в состав Департамента общего образования было предложено распределить планируемые здания ресурсных центров на шесть регионов страны. Эти 23 филиала были созданы, чтобы помочь учителям получить профессиональную поддержку кластеров.

Чтобы улучшить качество учения и преподавания, акцент был сделан на работе ресурсного центра с группой школ (кластером) путем оказания профессиональной помощи их руководителям, педагогам и другим работникам (Ministry of Education, 2004).

На уровне кластера, вокруг школ – центров кластера формируется координационный комитет, таким образом, что директор такой школы становится председателем этого комитета, а директора остальных школ – его членами, координатор центральной школы становится секретарем комитета.

Таким образом, мы приходим к выводу, что наиболее перспективным является реорганизация работы ресурсных центров на основе кластерного подхода, с использованием опорных школ.

Выводы первой главы

Ресурсный центр может быть рассмотрен как структура, созданная, с одной стороны, чтобы помочь учителям получить доступ ко всевозможным необходимым материалам (компьютерам, сканерам, камерам, видеоматериалам, письменным принадлежностями т.д.), с другой стороны – как орган управления качеством образования, благодаря которому учителя могут обучиться у специалистов центра решать педагогические проблемы любого характера.

В национальной системе образования ресурсные центры, как институт распространения менеджмента и педагогических идей и/или ресурсов, учебного плана и педагогики от центра к периферии, должны быть неотъемлемой частью непрерывного образования учителя, направленного на его (учителя) развитие. Таким образом достигается устойчивый рост образовательных результатов учеников.

В реализации этого подхода наиболее перспективным является кластерное построение школьного образования, когда школьные кластеры и ресурсные центры служат потенциально эффективной базой для подготовки учителей без отрыва от работы по реализации образовательной реформы и поддержки их усилий для улучшения качества образования. При этом ресурсные центры с их филиалами должны входить в единую систему с педагогическими колледжами и вузами – тогда преподавателей можно обеспечить эффективной сопровождением экспертов.

ГЛАВА 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР В РАБОТЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

Общепризнано, что без определения целевых установок невозможно усовершенствовать работу какого-либо социального института, к числу которых относятся и ресурсные центры. «Для человека, который не знает, к какой гавани он направляется, ни один ветер не будет попутным» – утверждал Луций Анней Сенека. В наиболее общем виде, как это вытекает из материалов первой главы нашего исследования, такой целью является профессиональное развитие учителя. Однако, для выработки эффективных рекомендаций по совершенствованию деятельности ресурсных центров требуется уточнить характеристики профессионального развития учителя (этому посвящен первый параграф настоящей главы), а также представить модели профессионального развития учителя, отражающие его закономерности, стадии, внутренние движущие силы и внешние условия (решению этих вопросов посвящен второй параграф).

2.1 Профессиональное развитие учителя и его характеристики

«Профессиональное развитие педагогов и/или развитие их компетентности является важной проблемой, поскольку на сегодняшний день школьные системы и требования претерпевают изменения. В результате, школы сталкиваются с необходимостью удовлетворения постоянно растущих требований, в частности: с сокращением разрыва в уровне успеваемости, принятием практических методов, рассмотрением адекватной годовой успеваемости, применением коррекционной педагогики. Школы вливаются в поток, увеличивая количество педагогических и предметных исследований, находятся в курсе важных достижений, происходящих в сфере образования и т.д. Эти факторы,

в том числе, ставят профессиональное развитие педагогов, а также развитие их компетентности в наше время во главу угла» (Giordano, A. 2008).

В труде тематической рабочей группы Евросоюза «Поддержка развития педагогической компетентности» (2013) подчеркивается, что роль педагога и школы изменяется, повышаются требования к педагогам, поликультурные классы ставят перед преподавателями задачу их интегрирования, а также нарастающее технологическое развитие делает необходимым использование ИКТ в школах (OECD, 2009). Таким образом, педагоги, как минимум, должны иметь специальные знания преподаваемого/ых предмета/ов и, кроме того, обладать необходимыми педагогическими навыками для преподавания на надлежащем уровне и следования ключевым профессиональным ценностям и установкам (European Commission, 2009. Supporting teacher competence development for better learning outcomes).

Как можно видеть на следующих страницах, понятие компетентности включает в себя такие качества, как эксплицитные и имплицитные знания, познавательные и практические навыки, а также внутренние установки (мотивация, убеждения, ценности, эмоции) Компетентность позволяет преподавателям удовлетворять сложные требования, мобилизуя социальные ресурсы в контексте и используя их в сочетании, дает педагогу возможность действовать профессионально и в соответствии с ситуацией (Koster, Dengerink 2008). Кроме того, компетентность обеспечивает эффективное (достижение желаемого результата) и продуктивное (оптимизация ресурсов и усилий) выполнение педагогических задач и может быть продемонстрирована на определенном уровне достижений (Gonzalez, Wagenaar, 2005).

Следует различать «обучающую компетентность» и «педагогическая компетентность» (OECD, 2009): «обучающая компетентность» сосредоточены на роли учителя в классе, связана с преподнесением урока в соответствии с его задействованными знаниями и навыками (Hagger and McIntyre, 2006), в то время как «педагогическая компетентность» подразумевают более широкий системный взгляд на профессионализм педагога на глубинном уровне с

точки зрения личности, школы, местного сообщества и профессиональных отношений. Еще раз следует указать, что важно очертить границы *взаимоотношений* между компетенциями и *профессиональными стандартами*. Профессиональный стандарт старается описать то, что учителя полагают, знают, понимают и умеют делать в качестве практикующих специалистов в своих областях (Ingvarson, 1998). В частности, профессиональные стандарты сосредоточены на том, что педагоги должны знать и уметь.

Стандарты, как правило, касаются механизмов обязанностей и качества, и тесно связаны с действиями институциональных органов. Поэтому стандарты представляют собой разделение ответственности видения умений, т. е. описание единой модели того, что наиболее ценится в педагогических знаниях и умениях; это инструменты измерения профессиональных суждений и решений в контексте общих значений и ценностей (Sykes, Plastrik 1993) и/или инструменты для обеспечения классификации уровней достижений (Kleinhenz, Ingvarson, 2007).

Всемирный педагогический саммит дает представление, что учителя должны предложить учащимся приобрести не только «навыки, которым проще всего научить и которые проще всего проверить», а научить мыслить (креативность, принятие решений, критическое мышление и самостоятельное обучение); предоставить варианты (коммуникация и сотрудничество) и инструменты для выполнения работы (ИКТ, жизненная и социальная ответственность и т. п.) (OECD, 2001).

В связи с этим, Национальный совет студенческого развития (Великобритания, 2007), разработал *девять стандартов*, которым должны следовать все специалисты, в их числе: предметные знания, качественное преподавание, исследовательская основа, взаимное сотрудничество, разнообразные потребности в обучении, окружающая среда учащихся, вовлечение семьи, оценка результата, автоматизированное проектирование и обучения педагогов ([evolution.com/opinions/why-professional-development-for-teachers-is critical](http://evolution.com/opinions/why-professional-development-for-teachers-is-critical)).

Понятия профессионального развития и/или развития компетенций часто взаимозаменяемы, а иногда между ними и вовсе трудно провести четкую границу. Следующие определения дали ориентиры нашего исследования о сущности развития профессиональной компетентности. Вначале обратимся к определениям профессионального развития, а затем – к определению развития компетентности.

Определения категории «профессиональное развитие»

1. Согласно Хэссел (Hassel, 1999), профессиональное развитие определяется как «процесс повышения квалификации и компетентности персонала, необходимых для достижения выдающихся результатов учащихся». О важности такого процесса пишет Томас Гуски: «в научной литературе всегда упоминается, что заметные улучшения в области образования никогда не происходят без профессионального развития» (Thomas Guskey, 2004, p. 4).

2. Профессиональное развитие можно определить как деятельность, способствующую развитию личных навыков, знаний, приобретению опыта и других характеристик преподавателем. Данное определение признает, что развитие может быть обеспечено различными способами: *как формально, так и неформально*. Это можно сделать посредством приобретения *внешнего опыта в виде курсов, практикумов или формальной программы повышения квалификации, посредством сотрудничества и т.д.*

3. Термин «профессиональное развитие» означает всеобъемлющий, устойчивый и/или непрерывный и интенсивный подход к увеличению эффективности работы учителей и директоров школ по повышению успеваемости студентов ([learningforward.org/who-we-are/professional-learning-definition #.vntqPqEork](http://learningforward.org/who-we-are/professional-learning-definition/#.vntqPqEork)).

Определения категории «профессиональная компетентность»

1. Согласно Дикин Свик, «компетентность определяется как сложные комбинации знаний, навыков, понимания, отношения к ценностям и желания,

которые приводят к эффективной внедряемой человеком в конкретную предметную область деятельности» (Giordano, A. 008).

2. Боятиз пишет, что компетентность – это «способность человека, приводящая к поведению, которое отвечает рабочим требованиям в рамках параметров организационной среды, что, в свою очередь, приводит к желаемым результатам» (Boyatiz, 1982; 2. Вахтина Е.А., Иванов В.Г., Лобейко Ю.А., Вострухин А.В., 2014).

3. Компетентность может быть определена также как описание чьей-либо способности, меры производительности, определенной с точки зрения знаний, навыков и поведения (Singteach. nie. edu/Sg/issue23-leadership/)

4. Обучающая компетентность являются сложным сочетанием знаний, навыков, понимания, ценностей и установок, приводящих к эффективной деятельности в рамках конкретной ситуации (ETUCE, 2008).

5. Профессиональная компетентность – это «полученная в результате образования, в том числе профессиональной подготовки, система профессиональных знаний по специальности» Малдер пишет: «профессионал компетентен тогда, когда он действует ответственно и эффективно в соответствии с заданными стандартами производительности и имеющейся достаточной компетентностью» (Mulder, 2004).

6. Эффективное управление педагогической системой может осуществлять лишь педагог, ориентирующийся на актуализацию личностных резервов, обладающий высоким уровнем профессиональной компетенции (Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б., 2016а, с. 61).

Таким образом, *профессиональная компетентность может рассматриваться как общая, интегрированная и усвоенная способность обеспечивать устойчивую эффективную (достойную) работу, в том числе, решение проблемы, реализацию, инновацию и преобразования в определенной профессиональной области, работе, роли, организационном контексте и задаче* (Mulder, 2004). «Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует

не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром» (Борытко, 2007), в связи с чем необходимо уточнить общее понятие компетенции.

Компетенции делятся на три группы.

1. Поведенческие компетенции (бытовые навыки).

Бытовые навыки – это способы решения проблем, грамотно и ответственно используемые в управлении личными делами. Они представляют собой набор приобретенных посредством обучения или непосредственного опыта навыков, который используется для решения проблем и вопросов, часто встречающихся в повседневной жизни человека (напр., в коммуникации, решении проблем, инициатив и т.д.).

2. Функциональные компетенции (или технические компетенции).

Такие компетенции касаются функций, процессов и ролей в организации и включают в себя знания и навыки, необходимые для успешного выполнения задач конкретной работы в области осуществления практики. Примерами могут служить разработка прикладных систем, сетей и коммуникаций, анализ баз данных и дизайн)

3. Личные компетенции.

Эти компетенции служат для достижения успеха в контексте организации. Они являются ускорителями производительности. Их отсутствие становится причиной недостаточной стабильности и качества, в результате чего люди не преуспевают в своей работе. (примерами служат деловая среда, промышленные и профессиональные стандарты, ведение переговоров, управление людьми) Разрыв между образованием и рынком труда послужил основной причиной для развития понятия компетентности (Grant, 1979). Таким образом, профессиональные ассоциации начали формулировать требования и разрабатывать профили компетентности, которым должны были отвечать желающие получить профессию. Образовательные учреждения переработали учебные программы, чтобы адаптировать их к требованиям, выдвинутым профессиональными ассоциациями и отраслевыми организациями.

Тем не менее, понятие компетентности было многоплановым, в результате чего возникли различные представления о профессиональной компетентности. Иногда понятие компетентности оценивалось высоко, иногда критиковалось из-за различий между ее внутренним значением, предпосылками разработки качества и ее неудачным применением и результатов (Mulder, 2001). Тем не менее, концепция компетентности сегодня имеет официальный характер, например, во многих европейских квалификационных структурах, и тем самым, в национальных квалификационных структурах стран-членов ЕС. Здесь *компетентность рассматривается как способность применять знания и навыки на определенном уровне независимости и автономии* (Mulder 2012).

Данное понятие также используется в образовательных или учебных профилях для определенных профессиональных групп, таких как медицинских специалистов, а также при разработке образовательных программ, особенно в области профессиональной подготовки.

Другой серьезной проблемой является разрыв между компетентностно-ориентированным образованием и образованием, основанным на компетентности, что выявляется в основных приложениях в той степени, в которой принципы развития компетентности реализуются в образовательных программах. Получение диплома стало целью само по себе: многие учебные заведения не в полной мере соответствовали социальным требованиям, другие стали подобием педагогических островков. В какой-то момент такой процесс стал известен как «болезнь диплома», также «кризис компетентности». Многих беспокоит вопрос, смогут ли многие выпускники, получившие образование, выполнять свою работу в соответствии с профессиональными стандартами и отвечать требованиям в рабочей ситуации.

Существует три основных подхода к развитию компетентности и профессиональному развитию (Mulder, 2004):

1. Компетентность и бихевиористический функционализм
2. Компетентность и интегрированный профессионализм

3. Компетентность и ситуативный профессионализм

Если рассматривать отдельно каждый, отличие заключается в следующем:

1. Компетентность и бихевиористический функционализм: подчеркивает важность выявления и/или определить расхождений между фактической и требуемой компетентности, что приводит к тренировке иногда малых навыков; серьезной подводным камнем такого подхода является фрагментированное обучение.

2. Компетентность и интегрированный профессионализм: наблюдается в настоящих квалификационных рамках и образовательных подходах, основанных на компетентности, в которых подчеркивается, что знания, навыки и установки должны быть интегрированы в учебную программу, обучение и проверку.

3. Компетентность и ситуативный профессионализм: указывает на то, что компетенция получает значение только в определенном контексте; важным подводным камнем здесь является принцип целостности, когда детали компетенции скрываются в общих выражениях способностей людей, которых может быть достаточно для процесса личного развития, но не для профессиональных целей.

Компетентность как показатель профессионального развития

Компетентность как показатель профессионального развития учителя состоит из отдельных компетенций. Компетенция – это часть общей компетентности; это связанная группа знаний, навыков и установок, которые могут быть использованы в условиях реальной работы. Например, при расследовании на месте преступления эксперт должен взять образец ДНК в качестве доказательства. Соответственно, этот опыт требует знаний (дисциплинарное знание), навыков (работа с артефактами) и установок (точность, работа под давлением, целостность). И это представляет собой профессиональную ком-

петентность (Mulder, 2004). Личностное развитие и компетентностная модель образования связаны неразрывно (Кузибецкий А.Н., 2014, с. 87; 2011, с. 20).

Компетенции были разделены на три *производительные измерения*: профессиональная практика, руководство и управление и личная производительность.

1. *Профессиональная практика*. Компетентный учитель «хватается» за каждую возможность стимулирования обучения, веря в то, что все студенты могут учиться. И обучение не ограничивается классной комнатой. С этой целью учитель использует любую возможность улучшения своей профессиональной практики для обеспечения обучения.

2. *Личная производительность*. Хороший учитель понимает важность развития для того, чтобы он мог оказывать поддержку другим (Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б., 2012). Как профессионал, такой учитель поддерживает высокий стандарт личной и профессиональной целостности при выполнении всех функций и обязанностей.

3. *Руководство и управление*. Компетентный учитель – это лидер, который завоевывает сердца и умы студентов. Такой учитель видит ценность в развитии и совместной работе, в том числе с родителями и коллегами, а также активно ищет возможности для профессионального сотрудничества внутри и за пределами школы (Singteach. nie. edu. org/Sg/issue23- teachered).

Как пишет Н. М. Борытко, «Первое, что характеризует компетентность, – это способность субъекта реализовать в деятельности его ценностные установки» (Борытко, 2007). Национальный институт образования (NIE) Технологического университета Наньян в Сингапуре определил три ценности, важные для профессионального преподавания 21-го века: личностно-центрированное обучение учащихся, личность педагога, служение профессии и обществу. Эти ценности ежедневно регулируют применение соответствующих навыков и знаний. Современные учителя должны разработать целостный комплекс навыков: для преподавания, мышления, администрирования

и управления, а также, среди прочего, знание самих себя и учащихся, сообщества и педагогики (Singteach. nie. edu/Sg/issue23-teachered/)

Чтобы развивать свою компетентность, педагоги должны пройти этапы от осознания до наращивания потенциала. Профессор Гох (Университет Наньянг, Сингапур) предполагает, что «некоторые практические пути перехода от уровня осознания к уровню наращивания потенциала осуществляется через стимулирование и контроль в рамках школьных курсов повышения квалификации», в том числе. . . «благодаря обучению в среде более опытных преподавателей с помощью профессиональных учебных сообществ». Ю.А. Лобейко приходит к выводу, что «целенаправленный характер деятельности обеспечивается существованием опережающего отражения, сущность которого заключается в том, что накопленный педагогический опыт, знание закономерностей того или иного процесса позволяют педагогу предвидеть желаемый результат, проектировать будущее» (2014, 104).

Следующая цитата аналогичным образом подчеркивает важность развития компетентности на базе школы/подхода к профессиональному развитию (Сергеев Н.К., 1997; 1998). «Исследования показывают, что обучение преподавателей протекает эффективно *на базе школы при взаимном сотрудничестве*. Непрерывное совместное профессиональное развитие более эффективно, чем индивидуальное обучение в плане приобретения позитивных изменений в учительской практике, установках или убеждениях и улучшении качества обучения учащихся, их поведения или установок, а также обеспечения позитивных изменений в поведении и установках педагогов

Есть ли разница между навыками и компетенциями? Оба термина практически взаимозаменяемы. В самом деле, в отношении многих практикующих специалистов этот термин означает «поведенческую» компетентность, как это определено в словаре компетентности.

- Компетентность предполагает умение, практикуемое или развиваемое посредством обучения или приобретения опыта; способность, проистекающая из знаний, практики, способности выполнять определенные действия; способ-

ность и потенциал, приобретенные за счет преднамеренных систематических и последовательных усилий, направленных на выполнение сложных действий ровно и применимо к конкретной ситуации, или функциональных обязанностей с задействованием идей (когнитивных навыков), вещей (технические навыки) и/или людей (межличностные навыки).

- (Skills) Навык предполагает: педагогический потенциал к выполнению заранее определенных результатов; педагогическая деятельность, направленная на достижение желаемого результата с максимальной стабильностью и эффективностью; умение, которое приобретается или разрабатывается путем обучения или приобретения опыта. Таким образом, навык – это нечто изучаемое для того, чтобы уметь выполнять одну или несколько рабочих функций ([www.talentAlign.com/skills-vs-competences-what's – the difference/](http://www.talentAlign.com/skills-vs-competences-what's-the-difference/))

2.2 Модели профессионального развития учителя

«Социокультурные знания и умения позволяют педагогу определить стратегические ориентиры развития личности с учетом особенностей исторического пути и традиций своего народа и других народов, их потребность в интеграции, обеспечивают содержание методов и форм межличностного и межкультурного взаимодействия» (Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б., 2016а, с. 63). Проблемы, основанные на приоритетах нации, такие как обучение учителей, на повышение уровня компетенций учителя, разработка релевантного учебного плана и его реформирование в соответствии с запросами общества, всегда оставались ведущими для министерств образования Эритреи. Когда Эритрея в 1991 году стала суверенным государством, Министерство образования взяло на себя задачу увеличения педагогических компетенций на национальном, региональном, кластерном и школьном уровнях путем организации лекций, семинаров, программ ориентации в целях улучшения качества образования. Однако, вопреки всем усилиям министерства, качество образования остается не соответствующим ожиданиям государства.

После установления независимости Эритреи в 1991 году, на местах было создано множество школ, которые, в соответствии с политикой Министерства, были доступными и равными. В результате, с одной стороны, драматическим образом резко увеличилось количество обучающихся. С другой стороны, выявилось несоответствие между спросом и предложением учителей, возник вопрос, как обеспечить школы достаточным количеством учителей. Следовательно, возникла необходимость обеспечить школы услугами «временных» учителей всех существующих колледжей страны, а не только имеющими степень выпускниками образовательных колледжей, которых всего два: Образовательный Педагогический Институт Асмэры (ОПИА) и Образовательный Колледж Эритрейского Технологического Института (ЭТИ).

Проводя обзор эритрейских учителей, с учетом их опыта и компетенций, можно сделать вывод, что их можно разделить на *4 группы* в зависимости от их опыта и компетенций. На наш взгляд, такая классификация способствует грамотной разработке необходимых учебных программ, как предлагающих *дифференцированный учебный подход*. Четыре категории преподавателей могут быть представлены следующим образом:

- не выпускники образовательных колледжей (приписанные к школам выпускники любых существующих колледжей) – педагоги, не имеющие профессионально-педагогического образования;
- выпускники образовательных колледжей (двух колледжей), получившие педагогическое образование и лучше подготовленные к педагогической;
- учителя со стажем, работающие на всех уровнях школы (начальной, младшей и средней), имеющие многолетнюю выслугу, но до сих пор нуждающиеся в повышении квалификации и улучшении компетенции. Часть из них оканчивали образовательные колледжи, в то время как другие не имеют педагогического образования;
- учителя из государственных служб, обучающие на всех школьных уровнях, являются выпускниками разных колледжей, таких как: Колледж Морских

Наук, Сельскохозяйственный Колледж, Колледж Социальных Наук и Искусств, Колледж Экономики и Бизнеса, Инженерный и Образовательный Колледж. Несмотря на диплом и степень, полученные в стенах Образовательного Колледжа, все учителя из государственных служб обладают минимальным набором компетенций в плане учебной базы знаний, потому что они не учатся на преподавателей, они получают специальность в других областях. В принципе, они просто «временные» учителя или «учителя по ситуации», выполняющие свои служебные обязанности в соответствии с потребностями страны.

Наше исследование позволило выявить наиболее перспективные из моделей, разработанных и внедренных с целью поощрения и поддержания профессионального развития учителей. *Модели представлены в двух группах: первая группа требует определенного организационного или межинституционального партнерства для достижения эффективности, в то время как вторая группа может быть реализована в небольшом масштабе на уровне школы, отдельного класса и т.д.*

Модели организационного партнерства

В эту группу входят такие модели как школа профессионального развития; партнерства между университетами и школами; международное сотрудничество; школьные сети; педагогические сети учителей и дистанционное образование.

- Школа профессионального развития (PDS) представляет собой партнерские отношения между преподавателями, администрацией, преподавателями университетов, созданные с целью улучшения преподавания и обучения со стороны соответствующих учащихся, а также для объединения образовательной теории и практики (Казаренков В.И., Сегень-Матыевич А.Й., Казаренкова Т.Б., 2015, с. 73). Школа профессионального развития вовлекает и требует институциональную поддержку (Wise, 2000). Это одна из моделей, которые действительно работают для предоставления педагогам возможности профессионального развития с начала до конца их карьеры (Koehnecke, 2001).

- Партнерство между университетами и школами – как сети «в том смысле, что они связывают практикующих специалистов, имеющих общие интересы и проблемы, касающиеся образования» (Miller, 2001, P. 102). Такое партнерство строится в школах и учреждениях высшего образования. Партнерство между школами и университетами имеет четыре основных цели: создание прочной основы в культуре округа, школе и университете; пересечение институциональных границ с целью удовлетворения потребностей в этой области; обеспечение благоприятной среды для принятия решений; создание новых возможностей для развития педагога. Такой опыт внедрен во многих странах, таких как Южная Африка, Великобритания (Johnson, Monk, Hoges, 2002). «Мир человеческих отношений многообразен и многогранен; он состоит из взаимодействий людей, разных по возрасту, полу и образованию, по национальности и вероисповеданию. Правильно реализовать взаимодействие с людьми иной культуры является важнейшим качеством студента как личности и профессионала» (Казаренков 2013, с. 105). Упомянутые исследования описывают проект как «незначительный», но весьма эффективный шаг в повышении уровня знаний и навыков педагогов в преподавании научных дисциплин. Эта модель имеет, согласно указанным выше исследованиям, успешный опыт применения в Канаде и Соединенных Штатах Америки.

- Международное сотрудничество. Во многих странах по всему миру возникло множество действующих программ образовательного и профессионального развития педагогов как результат сотрудничества между различными учреждениями. Например, в Канаде школы, округа, университеты и министерство образования развивают действующие программы в специализированных целевых областях; в Британской Колумбии, например, университеты непрерывно работают с министерством образования над различными семинарами, уделяя особое внимание реализации учебных программ (Wideen and Holborn, 1990). В Южной Африке, будущие преподаватели направляются в различные промышленные, коммерческие и социальные предприятия, что является частью их дипломной работы (Penny and Harly, 1995).

- Школьные сети. Несколько проектов включены в создание школьных сетей для сопровождения профессионального развития педагогов, изменений в школах и образовательных реформ на высоком уровне. Sachs, 2000) пишет об успешных инновациях, проводимых в Австралии. Национальная школьная сеть действовала в качестве инструмента реформирования системы, что представляло собой национальный исследовательский проект для улучшения процесса обучения в австралийских школах. Согласно Губерману (Huberman, 2001), создание таких связующих систем позволяет реализовать автономию, сильные стороны которой можно улучшить путем голосования внутри системы, по ходу дела способствуя финансированию деятельности преподавателей. «Инновационные взаимосвязи» стал еще одним национальным проектом-партнерством между школами и университетами с целью проведения научных исследований и практики реализации, что способствует профессиональному педагогическому развитию как в школах, так и университетах для повышения педагогического потенциала.

Примеры эффективных сетей в Финляндии: доклады по группам и сетям новых учителей существуют во многих финских школах для сопровождения профессионального развития учителей. Кроме того, модель была успешно реализована японскими учителями, в качестве альтернативы правительство создало программу развития в процессе эксплуатации. Аналогичные результаты были получены в Колумбии и (Unda, , 2001) и Мексике (Arias и Flores (2001).

- Педагогические сети учителей. Учительский кластер собирает преподавателей вместе, чтобы обсудить проблемы, с которыми они сталкиваются на своей работе, а затем развить их собственное профессиональное продвижение как индивидуальности и как группы. Эти сети могут быть созданы как независимо или формально, образуя новые отношения, коммуникацию и диалог. Основываясь на Хубермане, когда эти связи устанавливаются самими преподавателями, они могут общаться, узнавать о работе друг друга и приводить новых специалистов из данных сфер. Пример эффективных связей в Финлян-

дии: отчеты об учительских группах и их связях помогают многим финским школам поддерживать профессиональный развитие учителей. Так же модель была успешно принята японскими преподавателями как альтернатива программе, созданной и спонсируемой государством. Межнациональные преподавательские сети были созданы в Испании и эти учительские сети показали впечатляющие результаты, например в сфере взаимосвязи преподавателей (Garcia et al 200). Similar results were observed in Cambodia (Unda. de et al, and Mexico (Arias and Flores, 2001).

- Дистанционное образование. Перраттонс определяет дистанционное образование как «образовательный процесс, при котором значительная часть обучения производится в отдалении в пространстве или времени от источника обучения» (Perattons, 1995). Разные страны имеют дистанционные образовательные программы, которые помогают поддерживать профессиональное развитие преподавателя, используя различные способы, такие как радио, телевидение, сотовая связь, рукописные и записанные звуковые материалы, электронную коммуникацию (Muller, Smith, Tilstone, 1998).

Локальные модели профессионального развития

«В числе важнейших закономерностей активного преобразования личностью педагога воздействий социальной действительности в достояние своего внутреннего мира, в регуляторы своего поведения следует выделить накопление социального опыта, имеющего свои уровни присвоения в предметно-практической деятельности и деятельности взаимоотношений» (Лобейко Ю.А., 2014, с. 104-105). Индивидуальные или модели малой группы включают традиционное и клиническое оценивание, оценивание учеников, семинары, курсы, самостоятельное развитие, совместное развитие, обзор лучших результатов, участие преподавателя в новых ролях, модели развития навыков, модели самоанализа, работу над проектами, портфолио, поиск решений.

- Наблюдение в классе (традиционное и клиническое): эффект подобного оценивания профессионального развития преподавателей был негативным

(так как они не предоставляют поддержку преподавателям). Такое традиционное оценивание основывается на работе в классе и ничего не говорит о подготовке преподавателя, планировании, обдумывании процессов, интересах, мотивации, коммуникации с родителями, коллегами, участии в школьных и общественных мероприятиях.

Сегодня самые профессиональные программы по развитию практикуют оценивание в классе как элемент программы (но не единственный). В таком случае наблюдение рассматривается как способ полезной ответной реакции и предложений, как можно улучшить определенный аспект обучения. И во многих случаях традиционный метод наблюдения медленно превратился в клиническое наблюдение.

Ванг и Сэс (Wang and Seth, 1998) описывают китайских преподавателей, изучаемых английским и китайским исследователями, и как со временем преподаватели изменили свое отношение по поводу наблюдения в их классах. Если верить вышеупомянутым исследователям, опыты были проведены в субъективном виде, а отдача исследована в объективном ключе. Тем не менее, отношения учителей изменились. Преподаватели рассматривали это не как то, чего нужно бояться, а как возможность вырасти и подняться по карьерной лестнице. Клиническое наблюдение изначально понималось и познавалось в Гарвард-Ньютонской летней школе как способ воспитания и развития преподавателей через дискуссии и анализ обучения в клинических классах. Сегодня клиническое наблюдение понимается как эффективная модель профессионального роста. Клиническое наблюдение- это один из самых общих элементов образования преподавателей. Способы выполнения включают в себя: конференции, обзоры классных презентаций, анализ информации, собранной во время опытов и последняя конференция, на которой подводятся итоги.

- Оценивание обученности учеников: в последнее время многие исследователи обращают свое внимание на стандартные и поведенческие модели как на новое понимание. Многие исследователи предлагают новое восприятие по-

ведения учеников как формы профессионального образования и развития преподавателей и создание новой системы оценивания, которая могла сделать большой вклад в качество образования и обучения. Многие исследователи предлагают новое видение студентов, а также создание новой системы оценки, которые могли бы в значительной степени способствовать повышению качества преподавания и обучения, в разработке новой системы, где обеспечение качества будет объединено с профессиональным развитием Дэнильсом и Фолк пишут, что «растущее количество классов документирует отношения между учительским и классовым контролем» (Danielsom, 2001, . Falk, 2001, p. 120). Она определяет три типа оценки инициативности, которую они вкладывают в образование учителей: учителя, оценивающие образование учащихся с помощью опытов, документирования, сбора работ учеников, оценка преподавателей, сдача административных тестов учениками, и преподаватели участвующие в национальных сборах профессиональных стандартов образования и процесс сертификации.

- Самостоятельное развитие: в этом типе профессионального развития учителя основываются на цели, которую считают важной и используют в малых группах, перечисляют действия, которые будут предпринимать, чтобы достичь цели, ресурсы и путь в котором процесс будет осуществляться. Тем не менее учителя берут на себя ответственность за собственное развитие, и роль администрации, контроля становятся просто побочным, и помогает развитию. Хороший пример профессионального развития может наблюдаться с Японии, где по исследованию 3987 преподавателей в 1981 году были активны в самостоятельном развитии.

- Совместное и коллегиальное развитие: Этот термин используется Галатторном (Glatthorn, 1987) чтобы описать его модель коллегиального развития. В этой модели преподаватели развивают свои собственные планы по профессиональному продвижению в малых группах. Эта модель сотрудничества объединяет преподавателей в группы, которые в каждой школе на протяжении длительного времени являются ответственными за качество. Эта модель мо-

жет быть выражена следующими способами: профессиональный диалог, в котором обсуждаются профессиональные темы или личные интересы, совершенствование расписания, в котором команда преподавателей создают его, контроль ровесников, тренировка ровесников и их оценивание, анализ реальных проблем в образовании.

«Рассмотрение вопроса о факторах развития и профессионально-творческого развития педагога было бы неполным, если бы мы не затронули проблему интеграции среды и личности» (Лобейко Ю.А., 2014, с. 104). Чтобы данная модель была эффективной, должны соблюдаться следующие условия: должна существовать настоящая среда сотрудничества (но тем не менее она не должна быть навязана учителям); административная поддержка; у учителей есть достаточно времени, чтобы выполнять все задания, что были перечислены выше; педагоги получают достаточно знаний, чтобы применять эту модель эффективно.

- Семинары, институты, конференции, секции и курсы: чаще всего самая традиционная форма профессионального развития – это типичное внутреннее образование, которое включает использование секций, коротких семинаров и курсов. Основная критика появляется в литературе как единственная форма профессионального развития, потому что обычно большинство из этих секций и семинаров являются единичным опытом, полностью не связанным с нуждами учителей и не приносящее никаких плодов. «все кто думают, что образование может быть улучшено с помощью секций, вероятнее всего не посещал ни одну из них» (Jesness 2000, p. 37) Тем не менее существуют случаи, которые показывают, что секции, семинары и курсы могут быть успешными, если они ведутся вместе с другими типами профессионального развития (Zeegers, 1995)

- Профессиональное развитие, основанное на ситуации: эта модель включает использование «внимательно выбранных настоящих примеров преподавания в малых учительских группах, это может помочь преподавателям раскрыть их возможности, устранить конфликты и сложности в ситуациях с учителями». Основываясь на словах Харрингтона эта модель основана на «кон-

цепции, что знание конструируется может трансформироваться и предлагать новые решения ученикам» (Barnett, 1999, P. 26) Использование случаи для профессионального развития учителей должны быть постоянным процессом (Merseeth, 1994), где учителя имеют возможность поразмышлять о каждом аспекте ситуации, на частых встречах с теми же группами коллег для решения любых поднятых вопросов. Рефлексивный самоанализ стимулирует развитие учителя, его активность в реализации профессиональных ценностей (Лобейко Ю.А., 2013).

Есть несколько успешных примеров работы этой профессиональной модели, при том что она является математической моделью и объединяет вместе раз в месяц 6–15 преподавателей на двухчасовую дискуссию на различные темы. Было выявлено, что некоторые студенты показали уровень выше и они были способны определить конфликтную ситуацию.

- Изучение передового опыта (Observation of excellence). В этой профессиональной модели развития преподавателей изучают коллег, которые были распознаны в экспертизе как отличники образования. Таким образом, преподаватели имеют возможность учиться и размышлять о знаниях, навыках и отношениях, отличные преподаватели реализуют свои навыки в классе. На примере этой модели реализует себя Международная программа профессионального развития Британского Совета. Программа спонсирует учителей посетить разные школы во многих странах, чтобы они могли наблюдать за процессом обучения и работы учителей (поделиться своим опытом) и та же программа существовала в Чили в 1996. (Undrraga no date) (Ундугарра).

- Увеличение участия педагогов в новых ролях: эта модель основана на идее о том, что профессиональное развитие учителей улучшается за счет расширения участия учителей, а также на их влияние на деятельность, таких как управление, организация, поддержка и мониторинг (Coley, 1991). Когда учителя несут ответственность за их собственную подготовку без отрыва от работы, результат получается значительно более эффективным. Например, в Испании, создание центров учителя оказало очень позитивное влияние на профес-

сиональное развитие учителей. Эти центры созданы как учреждения для расширения и обмена знаниями и опытом для развития и распространения дидактических ресурсов. Пример реализации этого режима – в Австралии, где участвующие преподаватели попросили осуществить модель 10 дней, в которой учителя, роли которых немного отличались от их привычных, которые были собраны до этого. Выяснилось, что некоторые изменения наблюдались в отношении оказания помощи студентам и других классовых процедур (Tisher, 1990).

- Рефлексивная модель – учитель как отражение практикующего: эта модель основывается на личном опыте учителей. Она требует, чтобы преподаватели обращали внимание на распорядок дня и событий, и размышляли над их смыслом и эффективностью. Основные положения, на которых основана эта модель, включают: обязательство служить интересам студентов, отражая их благосостояние и какие аспекты являются наиболее полезными для них; профессиональное обязательство пересмотреть свою практику в целях улучшения качества своего обучения; и профессиональное обязательство продолжать совершенствовать свое профессиональное знание (Schön, 1995).

Цайхнер и Табачник определили четыре «традиции» рефлексивного мышления, каждый с разным акцентом на отражение: академической традиции, сосредоточение на представлении предмета студентам в целях содействия взаимопониманию; традиции, социальная эффективность, которая фокусируется на разумном использовании общих стратегий обучения, предложенных в результате исследований и в рамках принятых в обучении; традиции по развитию, основное внимание на изучении развития и понимания студентов; социальные традиции, основное внимание уделяется вопросам равенства и справедливости, а также социальных условий обучения.

- Модель развития навыков описывается Джойс и была разработана, чтобы изучить новые методы и навыки обучения, такие как допрос, обучение дознанию и групповой работе. Модель имеет 4 компонента:

- 1) исследование теории с помощью лекций, дискуссий и чтения;

2) демонстрация навыков через видео и обучение жизни;

3) практика в смоделированных условиях (20 или 25 испытаний в период от 8 до 10 недель, а также обратной связи, предоставляемой сверстниками под руководством (аудио- и видеозаписи поощряются);

4) тренинги во время перехода от обучения к реальному преподаванию в классе.

В этой модели преподаватели могут участвовать в обсуждении, оценке, размышлении, разработки материалов и т.д., делать оценку вместе с исследователями, решать, какие аспекты были наиболее эффективными. Эта модель готовит учителей к руководящей роли в классе и в школе и улучшает общее качество их профессионального развития (Vullamy and Webb, 1999)

- Портфолио представляет собой набор элементов, собранных за определенный период времени, чтобы проиллюстрировать различные аспекты работы человека, профессионального роста и способности (Riggs and Sandlin, 2000). При обучении, портфолио, как правило, это инструмент, используемый для привлечения преподавателей и студентов в дискуссии о темах, связанных с преподаванием и обучением.

Три формы портфолио, как правило, используются педагогами: портфолио занятости; портфолио оценки (как способ показать достижения установленных компетенций и результатов); и портфолио изучения (коллекция предметов, которые помогают учителям описывать результаты обучения (Dietz, 1999). Учебные портфолио могут выполнять формирующее оценивание, обобщающую оценку, а также самостоятельную оценку (Riggs and Sandlin, 2000) Это позволяет учителям исследовать их собственные произведения, это направлено на улучшение преподавания и обучения в школах; и это приводит к преднамеренным и запланированным действиям по улучшению условий для преподавания и обучения (O'Hanlon, 1996). *Модель исследования*: процесс расследования, анализа действий, которые намеренно направлены на улучшение или оказание влияния на качество реальной ситуации, которая формирует фокус исследования. Это форма запроса, которая включает

в себя самооценку, критическое понимание и вносит свой вклад в существующие знания образовательного сообщества.

Три причины объясняют, почему исследования действия может быть эффективной моделью для профессионального развития учителей: это исследование, которое основано позволяет учителям исследовать свои собственные работы, оно направлено на улучшение преподавания и обучения в школах; и это приводит к умышленному и планируемому улучшению условий для преподавания и обучения. Воздействие, которое исследование оказывает на подготовку и повышение квалификации учителей настолько велика, что образ учителя как исследователя становится все более распространенным в литературе. В результате, в настоящее время учителя начинают рассматриваться не только как профессионалы, которые потребляют знания, созданные «учеными», но ещё и как создатели этого знания.

- Модель описания опыта учителей. Некоторые авторы сообщают, что эта модель имеет большое влияние, потому что у учителей есть собственные описательные или автобиографические исследования, основанные на собственном опыте в классе, и они могут оказать влияние на их профессиональное развитие. Как пояснила Эстер, эта важная модель обучения должна отражать на собственном опыте один из способов сбора данных.

- Общая подготовка тьюторов. В этой модели первые поколения преподавателей обучаются в той или иной теме аспекта обучения или предмета, а по истечении определенного периода времени, становятся тренерами/преподавателями/тьюторами второго поколения. Особое внимание должно быть уделено планированию такой программы и процесса, а также выбору первого поколения (Griffin, 1999).

Есть примеры того, как была успешно реализована эта модель. Кэверли сообщает о его использовании в обучении учителей в школьном округе штата Техас (США (о том, как влияет использование технологии на учебный процесс (Caverly, 1997) Прескотт описывает этот проект школы, в котором наибольшую группу учителей учат на основе тематических исследований, как

идентифицировать и диагностировать восемь областей функционирования мозга. Эти учителя, в свою очередь, обучают своих коллег производству этой оценки. Этот проект показал положительную эффективность на учителей, детей и детские семьи (Prescott, 2000). *(где ссылки???)*

- Коучинг/наставничество – это процесс, с помощью которого коллега, который «критически слушает или наблюдает, задает вопросы, делает замечания и вносит предложения, которые помогают росту учителей отражать и совершать различные решения» (Harwell-Kee, 1999). Этот процесс обеспечивает возможности для профессионального развития учителей.

Наставничество является формой тренировки, которая имеет тенденцию быть краткосрочной (для начинающего учителя – один новичок в школе). Также коучинг может быть текущим и долгосрочным. Коучинг – это уроки мастерства. Поэтому тренеры и наставники нуждаются в обучении. «Наставничество дает новичку поддержку, руководство, обратную связь, помогает решить проблемы с руководством» (Robbins, 1999, p. 40)

Как форма профессионального развития, наставничество влияет как на новых учителей, так и на опытных преподавателей, которые будут служить в качестве наставников. Наставничество стало одним из наиболее распространенных ответов школьных руководителей нуждам новых учителей и исследования показывают, что в качестве модели, она пользуется популярностью у обеих групп – наставников и начинающих учителей. Для этого «предполагается гуманитарная ориентация руководителей учреждений образования, что актуализирует потребность в проектировании и реализации культурно-компетентностной модели их постдипломной подготовки (Кузибецкий А.Н., 2011а, с.19; 2015, с. 55).

Мы полагаем, что выделенные выше модели, направленные на повышение квалификации учителей, будут полезны для определения содержания ресурсных центров в Эритрее. Эти подходы, как нам представляется, имеют высокий потенциал в развитии профессиональной компетентности учителей, сопровождению их профессионального развития, настраивая их, чтобы удов-

летворить реальные существующие потребности страны. Исследованию этого потенциала и способов его реализации посвящена третья глава нашего исследования.

Выводы второй главы

Ориентиром в профессиональном развитии учителя является его профессиональная компетентность как общая, интегрированная и усвоенная способность обеспечивать устойчивую эффективную (достойную) работу, реализуя оптимальные модели своего профессионального поведения и деятельности в классе, а также модели профессионального развития. При разработке программ сопровождения профессионального развития перспективным является дифференциация учителей по четырем категориям: 1) выпускники колледжей, не имеющие ни предметных, ни педагогических компетенций; 2) выпускники педагогических колледжей, имеющие педагогические компетенции, но не имеющие специальных; 3) опытные учителя с различным образованием, имеющие и специальные, и педагогические компетенции; 4) учителя, пришедшие из других сфер деятельности («учителя по ситуации»), имеющие высокоразвитые специальные компетенции, но не имеющие педагогических.

Компетенции определяются *тремя производительными измерениями*; профессиональная практика, руководство и управление и личная производительность.

Среди моделей организационного партнерства в нашем исследовании выделены следующие:

- Школа профессионального развития (PDS) представляет собой партнерские отношения между преподавателями, администрацией, преподавателями университетов, созданные с целью улучшения преподавания и обучения со стороны соответствующих учащихся, а также для объединения образовательной теории и практики.

- Партнерство между университетами и школами – как сети «в том смысле, что они связывают практикующих специалистов, имеющих общие интересы и проблемы, касающиеся образования» (Miller, 2001, P. 102).

- Международное сотрудничество.

- Школьные сети. Несколько проектов включены в создание школьных сетей для сопровождения профессионального развития педагогов, изменений в школах и образовательных реформ на высоком уровне.

- Педагогические сети учителей. Учительский кластер собирает преподавателей вместе, чтобы обсудить проблемы, с которыми они сталкиваются на своей работе, а затем развить их собственное профессиональное продвижение как индивидуальности и как группы. Эти сети могут быть созданы как независимо или формально, образуя новые отношения, коммуникацию и диалог.

- Дистанционное образование как «образовательный процесс, при котором значительная часть обучения производится в отдалении в пространстве или времени от источника обучения» (Perattons, 1995).

Локальные модели профессионального развития:

- Наблюдение в классе (традиционное и клиническое): эффект подобного оценивания профессионального развития преподавателей был негативным (так как они не предоставляют поддержку преподавателям).

- Оценивание обученности учеников: в последнее время многие исследователи обращают свое внимание на стандартные и поведенческие модели как на новое понимание.

- Самостоятельное развитие: в этом типе профессионального развития учителя основываются на цели, которую считают важной и используют в малых группах, перечисляют действия, которые будут предпринимать, чтобы достичь цели, ресурсы и путь в котором процесс будет осуществляться.

- Совместное и коллегиальное развитие, когда преподаватели развивают свои собственные планы по профессиональному продвижению в малых группах.

- Семинары, институты, конференции, секции и курсы: чаще всего самая традиционная форма профессионального развития – это типичное внутреннее образование, которое включает использование секций, коротких семинаров и курсов.

- Профессиональное развитие, основанное на ситуации: эта модель включает использование «внимательно выбранных настоящих примеров преподавания в малых учительских группах, это может помочь преподавателям раскрыть их возможности, устранить конфликты и сложности в ситуациях с учителями».

- Изучение передового опыта (Observation of excellence). В этой профессиональной модели развития преподавателей изучают коллег, которые были распознаны в экспертизе как отличники образования.

- Увеличение участия педагогов в новых ролях, когда учителя несут ответственность за их собственную подготовку без отрыва от работы, результат получается значительно более эффективным.

- Рефлексиная модель – учитель как отражение практикующего: эта модель основывается на личном опыте учителей.

- Модель развития навыков описывается Джойс и была разработана, чтобы изучить новые методы и навыки обучения, такие как допрос, обучение дознанию и групповой работе.

- Портфолио представляет собой набор элементов, используемый для привлечения преподавателей и студентов в дискуссии о темах, связанных с преподаванием и обучением.

- Модель описания опыта учителей. Некоторые авторы сообщают, что эта модель имеет большое влияние, потому что у учителей есть собственные описательные или автобиографические исследования, основанные на собственном опыте в классе, и они могут оказать влияние на их профессиональное развитие.

- Общая подготовка тьюторов. В этой модели первые поколения преподавателей обучаются в той или иной теме аспекта обучения или предмета, а по истечении определенного периода времени, становятся тренерами/преподавателями/тьюторами второго поколения.

- Коучинг/наставническая – это процесс, с помощью которого коллега, который «критически слушает или наблюдает, задает вопросы, делает замечания и вносит предложения, которые помогают росту учителей отражать и совершать различные решения» (Harwell-Kee, 1999).

ГЛАВА 3

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

3.1 Педагогический потенциал ресурсного центра в профессиональном развитии учителя

После приобретения Эритреей независимости от Эфиопии 24 мая 1991 г., в результате войны между двумя государствами, длящейся с 1998 по 2000 гг., почти миллион людей оказался выселен в периферию (радионовости БиБи-Си, 7 мая 2000 года). Несмотря на все эти трудности, Эритрея организует все человеческие и природные ресурсы на реализацию политики самообеспечения.

В Эритрее процесс образования, широко распространенный как среди обитателей глубинки, так и в городской среде, позволяет улучшить сельское хозяйство, санитарные условия, здравоохранение и другие сферы социально-экономической жизни. Образование признается как инструмент величайшей важности в становлении эритрейской программы самообеспечения, берущей свое начало еще во времена борьбы за независимость. За годы вооруженной борьбы, д-р Ле Готтесман (Gottesman 1998, p. 61) провел исследование в Школе Революции – школе-интернате, созданной еще в 1976 г. Он отметил, что до освобождения Эритреи была запущена программа ликвидации безграмотности населения с участием детей из эритрейских сельских общин в целях содействия их развитию, а также изучения влияния образования в качестве инструмента против невежества, войны и голода. Участники кампании стали взаимодействовать с членами общины и учениками, действовали как учителя, с великим энтузиазмом и готовностью исполнять свои обязанности.

После обретения независимости данная программа стала основной для всех членов общества. Грамотность, здравоохранение, развитие сельского хо-

зайства относятся к немногим ключевым программам, принятым и реализованным на территории всей Эритреи.

На протяжении долгих лет вооруженной борьбы, эритрейцы, по понятным причинам живущие за границей, играли важную роль в поддержке развития Эритреи по программе самообеспечения. Особенно ярко это выразилось в финансовой поддержке. Во время противостояния Эритреи и Эфиопии многие эритрейцы ежемесячно часть своей зарплаты отдавали в помощь своим братьям и сестрам. Более того, уникальным для многих является тот факт, что эритрейские диаспоры финансово поддерживают Эритрею. В дополнение к поддержке с продовольствием и гуманитарной помощью, диаспоры эритрейцев во многих странах жертвуют от 2% от своего годового дохода, чтобы помочь экономике; они участвуют в процессе восстановления своей страны и в оказании финансовой помощи во имя мучений детей.

Помощь возможна не только в финансовом плане: некоторые возвращаются в Эритрею и открывают свое дело, предоставляют помощь экспертов, преподают в университетах и колледжах, свободных от ответственности (BBC Radio, Focus on Africa, May 7, 2000). Объединенное королевство, : Готтсман, Лес: Практика обещаний Грамотности в войне за независимость Эритреи, 1998).

По поводу эритрейской программы развития за счет самообеспечения высказался Мавуна Ремарк Коутонин: «Эритрейская *политика самообеспечения – ролевая модель для Африки*. Эритрея перешла на самообеспечение и сократила все НГОСы (негосударственные организации), отказалась принимать помощь... Эритрея демонстрирует хорошие результаты, Эритрея считает, что принятие помощи других государств ведет к зависимости» (<http://www.siliconafrika.com>).

Руководствуясь вышеприведенными аргументами, мы полагаем, что Эритрея, несмотря на существующие проблемы, характерные для многих африканских держав, идет вперед благодаря выбранной политике самообеспечения, которая, хоть и требует времени и мирных условий для реализации,

оправдала себя еще во время войны с Эфиопией и остается единственным приемлемым вариантом на данном этапе развития.

В этой же логике мы полагаем, что *центры повышения квалификации в Эритрее могут достичь успеха, только опираясь на политику самообеспечения*. Зависимость от помощи из-за рубежа – не выход для Эритреи и ей подобных развивающихся стран африканского континента и подобных государств. Иностранная помощь может служить только дополнительным компонентом национальных программ. Следовательно, возрождение центров повышения квалификации в Эритрее должно быть основано на самообеспечении, которое, в отличие от зарубежных вкладов (таких, как DANIDA – Датское Международное Агентство по вопросам развития, датская организация в Министерстве иностранных дел Дании, организованное, чтобы обеспечить гуманитарную помощь и помощь в развивающихся странах), может считаться наиболее благоприятным вариантом.

Программа DANIDA по поддержке развития центров повышения квалификации может считаться типичным печальным опытом, на котором учатся. Когда помощь DANIDA была прекращена, ресурсные центры не могли осуществлять свою деятельность, были парализованы, и проекты DANIDA остались «зданиями ради зданий». В результате, ресурсные центры не могли поддерживать себя и никакой поддержки не пришли из других источников, чтобы спасти их от полного разорения. Чтобы исправить эту печальную историю, требуется предпринять мобилизацию ресурсов, в основном, со стороны правительства, заинтересованных сторон, членов сообщества, родителей и т.д., с тем чтобы проложить путь ресурсных центров к возрождению Эритреи. Конечно, это не означает полного исключения помощи от внешних источников, но автор считает, что она должна быть скорее дополнительным источником, чтобы преодолеть некоторые пробелы в ресурсах и не должна рассматриваться как вечное решение или панацея.

Возможные различные пути реализации выделенных в 2.2 моделей деятельности по повышению преподавательских компетенций.

1. *Педагогическое образование в колледжах.* Всем учителям из государственных служб, не являющимся выпускниками педагогического колледжа, следует ввести основные преподавательские курсы, курсы по политической ориентации и пр., еще *до того, как их назначат преподавать в школах.* Курсы должны вести педагогические инструкторы, политики и эксперты по разработке учебных программ, для того, чтобы подготовить их к обучению и объяснить им, по какой причине нести государственную службу они должны в качестве преподавателей. Проще говоря, *научить их преподавать и растолковать, почему они должны преподавать в школах.*

2. *Оказание кластерной поддержки учителям государственных служб по профилю преподаваемого предмета и по педагогике.* Сразу после того, как учителя государственных служб оказываются приписаны к школам, им всем должна быть оказана *дифференцированная* кластерная поддержка опытными компетентными учителями данной области соответствующей школы, чтобы помочь им обрести уверенность в преподавательской деятельности.

3. *Школьная предметная и педагогическая поддержка.* Как продолжение кластерной поддержки должна быть дифференцированная предметная и педагогическая поддержка в соответствующей школе, как для окончивших педагогический колледж учителей государственных школ, так и для выпускников других колледжей. Автор на полном серьезе считает, что при грамотной поддержке и своевременных советах, все учителя государственных служб смогут легко справиться с возникающими в школах проблемами и работать плодотворно. Поддержка должна быть оказана всем учителям государственных служб; в школах должны с пониманием относиться к таким учителям. Учителям государственных служб требуется длительная поддержка и руководство школьных директоров, инспекторов, педагогического коллектива и всего общества в целом. В этом направлении коллективные усилия принесут, так сказать, свои плоды.

4. *Целевые учителя начальной школы.* Как было упомянуто ранее, сокращение учителей тяжело сказалось в Эритрее, становится сложно воспол-

нить дефицит учителей, особенно принадлежащих к этническим группам Эритреи. Серьезной угрозой подвергается ведение «политики родного языка», особенно, в начальной школе. Чтобы решить эту проблему, Министерство Образования предоставило возможность набора учителей начальных классов, не доучившихся положенных двенадцати лет. Эти учителя также нуждаются в *дифференцированной* кластерной и школьной поддержке (предметной и педагогической) в соответствующих школах. В связи с этим, справедливо будет заметить, что чем больше разрабатывается педагогическая база, тем в лучшем положении находятся эти группы студентов по сравнению с учителями из государственных необразовательных служб, поскольку они освоили базовые педагогические курсы и предметно-специализированные курсы. Поэтому такие учителя существенно лучше подготовлены для преподавания в школах.

5. *Учителя-бакалавры и дипломники из образовательных колледжей.* Эта группа учителей из государственных служб находится в лучшем положении, поскольку они являются выпускниками образовательных колледжей и посещали достаточно основных педагогических и профильных курсов в соответствующем образовательном колледже. Тем не менее, им также требуется организованная специальным ведомством дифференцированная профессиональная поддержка в кластерах, так же, как и в соответствующих школах. Эта группа учителей может быть охарактеризована, как заведомо *более педагогически и предметно компетентная.*

6. *Самостоятельно инициированное карьерное совершенствование.* Для того, чтобы учителя были сведущи в профессиональных навыках, развивали в учениках необходимую образовательную компетентность, эффективно контролировали ситуацию в классе, обеспечивали учеников высоким уровнем обучения, они должны быть готовы *самостоятельно профессионально развиваться*, потому что образование – динамичный процесс и всегда требует от них постоянного профессионального развития, чтобы они могли вложить в детские головы основы знаний, чего и требует от них общество. В таком

ключе в качестве системы сопровождения можно рассматривать как ресурсные центры, так и лаборатории, библиотеки с современными книгами и удобствами – их следует распространять, дабы увеличить вклад в сопровождение учителей. Причем, все эти формы помощи могут координироваться ресурсными центрами.

7. *Создание благоприятной школьной среды.* Автор считает, что, когда школьная среда (школьный облик) станет благоприятным, у учителей появится мотивация работать лучше и самосовершенствоваться. Ю.А. Лобейко, говоря о взаимодействии личности с внешним миром, выделяет «две встречные тенденции: изменения среды, определяемые во многом деятельностью самой личности, и изменения самой личности, обусловленные взаимодействием её со средой и отражающиеся в её психике» (2014а, с. 222). Центры сопровождения, такие как ресурсные центры, снабженные релевантной учебной литературой (книгами, журналами, пособиями, компьютерными уголками), могут сподвигнуть учителей *всерьез заняться самообучением.*

8. *Дослужбное и служебное программное обеспечение.* Служебные и дослужбные программы должны способствовать развитию компетенций педагога. Поэтому очень важен факт, что в Эритрее служебные и дослужбные программы *общеприняты, понятны и хорошо организованны*, что позволяет им удовлетворять нужды школ и увеличивать мотивацию педагогов к карьерному развитию. Ресурсные центры в таком ключе выступают как учебные центры и, в конечном счете, реформировались бы в Центры непрерывного профессионального развития (МОЕ, Assesment of PRCs November -December, 2010).

9. *Введение стимулов для более эффективной работы учителей.* Учителя в школе должны отличаться по загруженности и производительности. Загруженный работой и прекрасно ее выполняющий учитель должен отличаться от плохо работающего учителя. И, следовательно, стимулы, как часть человеческого фактора (в разных их формах) должны быть рассчитаны на *хорошо исполняющих свои обязанности* учителей. Это поможет пробудить дух сопер-

ничества за право считаться хорошо исполняющим свои обязанности учителем. Потенциальным кластерным инструкторам и другим достойным людям также следует предоставить такие стимулы.

10. Создание основной национальной группы инструкторов. Основная национальная группа инструкторов должна быть собрана из профессионалов, а именно – педагогов, политиков, экспертов по разработке учебного плана. Эти группы профессионалов должны взять на себя задачу подготовить подходящие учителям учебные материалы, руководящие указания в поддержку учителей и школ. Ответственность за предоставление всей стране общего обучения лежит на инструкторах-профессионалах основной национальной группы. Создание групп инструкторов-профессионалов предотвратит хаотичные, нерезультативные старания, приведет к скоординированности действий инструкторов всех регионов Эритреи. Это окажет должный эффект на учителей и поднимет их мотивацию.

11. Создание основной региональной группы инструкторов. Основные национальные группы инструкторов-профессионалов будут обучать региональных сотрудников образовательной сферы, инспекторов, штат педагогической поддержки и т.д. по регионам. Основные региональные группы инструкторов, в свою очередь, берут ответственность за обучение школьных директоров, инспекторов и прочих.

12. Создание основных групп «профессиональных» инструкторов в школах-кластерах. Создание основных групп «профессиональных инструкторов» должно осуществляться во всех школах и кластерах Эритреи. Этот опыт показал себя эффективным и многообещающим. В результате, важно закрепить и поддержать его в каждом регионе/школе/кластере. Отбор «потенциальных инструкторов» в школах должен опираться на педагогические параметры, быть прозрачным и поддерживаться всеми учителями.

13. Поощрение педагогической поддержки Департаментом. Этот тип обучения организован соответствующими департаментами школ и кластеров современной Эритреи, основан на специализированных понятиях и скоорди-

нирован инспекторами. В этом направлении школы будут нуждаться в поддержке заинтересованных групп в целях финансовой и материальной поддержки в вопросах его реализации. Поэтому школы в Эритрее должны приложить максимум усилий в стремлении заинтересовать общество и сделать как можно больше равнодушных лиц «Друзьями школы».

14. Создание Мобильного Национального Педагогического Совета. Мобильные специалисты из «Педагогического совета» могут оказать стоящую поддержку учителям и школам. Специалисты из основной национальной группы инструкторов предложат профессиональное сопровождение или совет школам; всегда и везде, посещая школы и проводя классные совещания; также следует делиться опытом с имеющимися учителями, подкидывая им профессионально выверенные идеи.

15. Реализация Программы Непрерывного профессионального развития. Учителя, являясь авторитетами для учеников, должны оправдывать ожидания общества и родителей, ведь работают они с живыми людьми, а не машинами. Для того, чтобы влиять на их поведение, учителя должны иметь перспективы непрерывного профессионального развития. Согласно вышесказанному, профессия эта, с другой стороны, еще и ответственная, поскольку учителя должны, в первую очередь осваивать быстрорастущие запросы глобализации, информационно-коммуникативные технологии. Все эти факторы, среди прочих, ускоряют введение программ ресурсных центров, призванных помочь учителям повысить продуктивность, активность, ответственность и участие во все возрастающих мировых переменных.

16. Реализация программы дистанционного обучения. Дистанционная программа Обучения (ДПО) – один из способов развития профессиональных педагогических компетенций без отрыва от практики. Министерство Образования Эритреи на данный момент имеет скромный опыт дистанционного обучения с целью повышения уровня квалификации преподавателей. Министерство образования планирует реструктурировать ресурсные центры в центры непрерывного профессионального развития (ЦНПР). Но пока все только

на бумаге – проекту требуются годы на реализацию (МОЭ, отчет о реструктуризации Центра Педагогических реформ в Центры Непрерывного Профессионального Развития (CPDCs) (ЦНПР), (МОЕ, 2010).

Как заключает Ю.А. Лобейко, «информационный кризис... проявляется по меньшей мере в трех основных моментах: в противоречивости между ограниченными возможностями человека по переработке и восприятию информации и существующими потоками и массивами научной информации, во-первых; в производстве значительного количества избыточной информации, затрудняющей и преграждающей путь к потреблению полезной информации, во-вторых; в нарушении целостности системы научных коммуникаций, в-третьих» (2015а, с. 5227). Наиболее эффективный подход к подготовке учителей активно обсуждается в литературе. В соответствии с исследованием Университета Лидса, наиболее влиятельными факторами для выбора подхода считаются опыт и знания учителей, обстановка обучения, удовлетворение запросов обучающего плана, экзаменов и влияния инноваций. Кроме того, программы курсов должны побуждать учителей к радикальным изменениям в их педагогической практике. Способам оптимизации работы ресурсных центров посвящен следующий параграф нашего исследования (Giordano, 2008).

3.2 Консолидация ресурсных центров и реструктуризация их в центры непрерывного профессионального развития

В своем исследовании мы пришли к выводу, что самообеспечение – правильный выбор для реабилитации Педагогических Ресурсных Центров (ПРЦ) в Эритрее. На основе самообеспечения политики Эритреи, автор хочет сделать ставку на будущее Педагогических Ресурсных Центров (ПРЦ) направленных на реабилитацию, приводя фактические данные, основанные на вопросах необходимости и эффективности.

Эритрея, самое молодое государство восточного побережья Африки, приобрела свою долгожданную суверенность и независимость от Эфиопии 24 мая 1991 года. После обретения независимости началась война между двумя

странами в 1998 году, что было вполне неожиданно, и продолжалась до 2000 года. В результате, почти около одного миллиона человек были вынуждены покинуть страну (BBC Radio News, May 7, 2000). Несмотря на все трудности, правительство Эритреи продолжает заниматься реструктурированием и организацией все человеческих и природных ресурсов и направляет их на реализацию политики самообеспечения.

Образование, в Эритрее, представляет собой процесс, широко распространенный как среди сельских жителей, так и в городской среде, что позволяет преобразовать и улучшить санитарные условия, сельское хозяйство, здравоохранение и другие не менее важные аспекты производства. Образование – инструмент величайшей важности в становлении эритрейской программы самообеспечения, берущей свое начало еще со времен борьбы за независимость (Lyob, R, 1997; Gottesman, 1998).

За годы вооруженной борьбы, д-р Ле Готтесман (Dr. Les Gottesman 1998, P. 61) провел исследование в Школе Революции – школе-интернате, созданной в 1976 году в тылу врага в освобожденных районах Эритреи. Он отметил, что в это время была запущена программа ликвидации безграмотности населения с участием детей из эритрейских сельских общин в целях содействия их развитию, а также использовать образования в качестве инструмента против невежества, войны и голода. Участники кампании стали взаимодействовать с членами общины и студентами, и подобно учителям – действовали с великим энтузиазмом и готовностью исполнять свои обязанности

После обретения независимости данная программа стала основной для всех членов общества. Грамотность, здравоохранение, развитие сельского хозяйства относятся к немногим ключевым программам, принятым и реализованным на территории всей Эритреи.

На протяжении долгих лет вооруженной борьбы, эритрейцы, живущие за границей по понятным причинам, играли важную роль в поддержке развитии Эритреи по программе самообеспечения. Особенно ярко это выражалось в финансовой поддержке. Во время противостояния Эритреи и Эфиопии, мно-

гие эритрейцы всю свою месячную зарплату отдавали в помощь своим братьям и сестрам.

Более того, для многих является уникальным тот факт, что эритрейские диаспоры финансово поддерживают Эритрею. В дополнение к поддержке с продовольствием и гуманитарной помощью, диаспоры эритрейцев во многих странах жертвуют от 2% от своего годового дохода, чтобы помочь экономике; они участвуют в процессе восстановления своей страны и в оказании финансовой помощи во имя мучений детей. Помощь возможна не только в финансовом плане: некоторые возвращаются в Эритрею и открывают свое дело, предоставляют помощь экспертов, преподают в университетах и колледжах, без взимания заработной платы (Gottesman, 1998, ; Iyob, R. 1997.; BBC Radio News, Focus on Africa, 2000).

По поводу эритрейской программы развития за счет самообеспечения высказался Мавуна Ремарк КОУТОНИН: «Эритрейская *политика самообеспечения – ролевая модель для Африки*. Эритрея перешла на самообеспечение и сократила все НГОСы (негосударственные организации), отказалась принимать помощь... Эритрея показывает хорошие результаты, правительство Эритреи считает, что принятие помощи других государств ведет к зависимости, о чем на Украине, видимо, забыли, ...» BBC, Radio News Focus on Africa, 2000).

Руководствуясь вышеприведенными аргументами, автор полагает, что Эритрея, несмотря на существующие проблемы, характерные для многих африканских стран, идет вперед благодаря выбранной политике самообеспечения, которая, хоть и требует времени и мирных условий для реализации, оправдала себя еще во время войны с Эфиопией и остается единственным приемлемым вариантом на данном этапе развития.

Поэтому, опираясь на вышеизложенные достоверные факты – эритрейскую политику самообеспечения – автор утверждает, что *ЦПР в Эритрее могут достичь успеха, только опираясь на политику самообеспечения*». Также он считает, что зависимость от помощи из-за рубежа – не выход для Эритреи

и ей подобных развивающихся стран африканского континента и других подобных государств. Внешняя помощь со стороны других стран может служить только дополнительным компонентом национальных программ. Следовательно, возрождение ЦПР в Эритрее должно быть основано на самообеспечении, которое, в отличие от зарубежных вкладов (как Данида), может считаться наиболее благоприятным вариантом. Как уже упоминалось в предыдущих главах, Программа Даниды по поддержке развития ЦПР может считаться типичным печальным опытом, на котором учатся. Когда помощь Даниды была прекращена, ЦПР не мог осуществлять свою деятельность, был парализован, и проекты Даниды остались – зданиями ради зданий». В результате, ЦПР не могли поддерживать себя; и никакой поддержки не последовало из других источников, чтобы спасти их от полного разорения. Чтобы исправить эту печальную историю должна быть предпринята мобилизация ресурсов, в основном, со стороны правительства, заинтересованных сторон, членов сообщества, родителей и т.д., для того, чтобы проложить путь ЦПР к возрождению Эритреи. Конечно, это не означает полного исключения помощи от внешних источников, но автор считает, что она должна быть скорее дополнительным источником, чтобы преодолеть некоторые недостатки ресурсов и не должна рассматриваться в качестве единственного выхода или панацеи (Adgoy, F. 2014).

По мнению автора, нижеследующие решения могут помочь ЦПР и школьному кластерному развитию в Эритрее.

1. ЦПР должны быть институционализированы в структурной основе Министерства образования (МОЕ).

Министерство образования представляет педагогические ресурсные центры в качестве важной стратегии по улучшению школьной практики; они играют важную роль в реализации учебного плана по учащимся централизованной и интерактивной педагогики, которую Министерство образования рассматривает в качестве парадигмы по улучшению качества образования; для институционализации необходимы три важных шага; во-первых, обеспечить

правовую базу для ресурсных центров и школьных групп или сетей; во-вторых, обеспечить их надежное финансирование; в-третьих, назначить на постоянные должности координаторов (Giordano A. 2008; Кузибецкий А.Н., Розка В.Ю., Николаева М.В., 2014а).

По состоянию на 2010, Министерство образования хочет провести реструктуризацию ЦПР и включению их в центры непрерывного профессионального развития, наряду с приложением усилий по улучшению компетенции учителей в стране.

В Докладе о реструктуризации педагогических ресурсных центров (КОП) в Центры непрерывного профессионального развития, указано, что данная перестройка рассматривается как часть разработки комплексной стратегии по НПР, а не в качестве отдельного компонента; в ЦНПР рассматриваются в качестве каналов для подготовки и ресурсов для ЦПР; подход рассматривает кратко-, средне- и долгосрочное развитие систем НПР и роли ЦНПРов (МОЕ, 2010).

Таким образом, автор считает, что, если ЦПР должны справляться с такой масштабной задачей, необходимо институционализировать их в общую структурную рамку Министерства образования, в качестве предпосылки для успешной реализации инициативы ЦНПР в будущем.

В настоящее время ЦПР не являются институционализированной организацией, в результате, они сталкиваются с такой проблемой, как управление подотчетности и рядом других проблем. Например, ни так давно стало известно, что Департамент человеческих ресурсов в рамках образования регионального офиса, время от времени, пытается осуществлять контроль над ними, а также, Департамент базового образования, утверждает, что они находятся под его юрисдикцией: основная причина заключается в том, что они не являются институционализированной структурой и, следовательно, могут отличаться плохим обслуживанием и управлением (Adgooy, F. 2014).

Одной из рекомендаций, сделанной Арушей, в ходе регионального семинара по вопросам учителей ресурсных центров, проходившей в Танзании в

1996 году, состояло в том, что ресурсные центры должны быть неотъемлемой частью национальной системы образования (Danida, Regional Workshop on Teacher Resource centers, Tanzania, Arusha, 1996). И теперь, это понятие истинно по отношению к ЦПР Эритреи.

2. Необходимость оперативного бюджета в ЦПР.

ЦПР не в состоянии реализовать полностью весь свой потенциал в Эритрее из-за отсутствия внешнего финансирования и человеческих ресурсов. Также, они страдают из-за отсутствия должной практики в сфере управления (МОЕ, 2005.; МОЕ/UNICEF, 2004). Следовательно, им необходимо наличие заложенного надежного бюджета для выполнения даже самых основных видов деятельности.

Как справедливо отмечают Де Гров и Каррон (2001: 12) и А. Джордано (2008) «ресурсные центры являются довольно дорогой альтернативой. . . для того, чтобы хорошо функционировать ресурсным центрам потребуются достаточное количество сотрудников и финансовые ресурсы».

Как уже было сказано ранее, поддержка проекта Данида по программе ЦПР прекращена. В результате ЦПР трудно продолжать функционировать с былым размахом. Таким образом, возникает необходимость выделить для МОЭ оперативный бюджет ввиду реализации предполагаемых ожиданий: обеспечить канал подготовки кадров и ресурсов для ЦНПР; как это предусмотрено в Отчете о реструктуризации Центров педагогического развития в центры непрерывного профессионального развития (МОЕ, 2010).

3. Необходимость назначения «Квалифицированных» специалистов и приверженцев рабочей на управление ЦПР / школьных кластеров.

Назначение «квалифицированного» специалиста, дальновидного человека, обладающего рядом необходимых качеств, в ЦПР имеет решающее значение, потому что он и / или она должны быть в состоянии организовать ЦПР, мотивировать учителей, завоевать сердце заинтересованных сторон, членов общин и родителей и т.д.; путем переговоров с ними, чтобы протянуть руку помощи в поддержку ЦНПР во имя и в интересах своих детей. На

сегодняшний день нет особых критериев в отношении выбора координаторов ЦПР. Ресурсный центр персонала и консультативные преподаватели должны быть квалифицированными специалистами (Giordano, A. (2008, p. 142).

В том же ключе, в исследовании, проведенном писателем, один региональный офицер образования, Тивилде Абраха, справедливо заметил, что ЦПР нужны "люди с педагогическими идеями; кто может организовать их должным образом, обучать и мотивировать учителей" (Adgoy F. 2014). Такое понимание выходит за рамки концептуализации ЦПР как "места для производства материалов учебного пособия". Данную концепцию поддерживают большинство людей проникших к нашей ситуации. Вышеуказанные замечания свидетельствуют о том, что высококвалифицированные специалисты должны назначаться на их должности по средствам отбора в ЦПР, не принимая во внимания такие абсурдные критерии, как навыки рисования и др.

4. Необходимость наличие критериев отбора на ведущие должности в ЦПР.

В настоящее время нет четких критериев отбора координаторов (ЦПР). На сегодняшний день, ЦПРы выбираются случайным образом по навыкам координирования, а не на основе установленных педагогических достоинств или критериев. Соответствие необходимым критериям, выполнение предписанных обязанностей и наличие такого неотъемлемого качества, как ответственность – необходимо в соответствии следующим пунктам, чтобы препятствовать текущему назначению ЦНПР в ЦПР.

Для того, чтобы быть избранным в качестве координатора, кандидату следует, по крайней мере, продемонстрировать;

- понимание миссии школы и приверженность его / ее обязанности;
- опыт работы в условиях ресурсного центра или библиотечной среды, управление временем, работа в команде и коммуникативные навыки;
- понимание проблем и потребностей в области информационных технологий студентов и сотрудников, оказание услуг членам сообщества, которые нуждаются в поддержке в пределах досягаемости

ЦПР;

- Способность выполнять поставленную задачу на высоком уровне как самостоятельно, так и в команде с другими членами группы;
- Высокий уровень навыков владения в сфере информационных технологий.

Обязанности и обязательства координаторов ЦППР.

- Предоставление гарантии на максимизирование процесса обучения и его результатов для студентов и сотрудников ЦПР по средствам привлечения средств и ресурсов с политической стороны;
- Предоставление гарантии на выполнение всех обязательств школы и / или Министерства образования на высшем уровне;
- Заверение граждан, что преподаватели будут иметь доступ к соответствующим точным и текущим информационным ресурсам для их личностного роста, которые отвечают их интересам в области развития;

Это будет включать в себя поддержку всех сотрудников по вопросам подготовки и распределения, соответствующих учебно-методических материалов, что повысит действенность учителей за счет доступа к учебным планам последнего выпуска и материалам профессионального развития.

Вслед за этим, будет необходимо разработать ряд критерий относительно профессиональных знаний, профессиональной практики, профессиональной ответственности и профессионального руководства. Таким образом, ЦПРов не являются местами помощи по учебным материалам, а наоборот, служат в качестве стратегии наращивания потенциала учителей (**Adgoy, F. 2014**).

5. Форма учебного подхода в ЦПР/ Школьных кластерах.

Учителя в школе могут отличаться во многих отношениях, начиная от личностных качеств преподавателя, интересов, мотивационных уровнях, опыта работы и заканчивая рядовыми навыками и умениями. Автор хотел бы обратить особое внимание на мотивационные уровни учителей, в частности, разделив их на четыре лагеря / группы в контексте эритрейских школ:

а) временные, не относящиеся к колледжу педагоги (преподаватели национальной службы из разных колледжей), которые назначаются в школы для обучения с самой шаткой / плохой системой образования из всех колледжей в стране;

б) эгоцентричная группа учителей, которые отказываются от сотрудничества и не готовы изменить школьному опыту (я преподаю свой предмет, и я не отношусь к общепринятому типу учителей); а также

в) совершенные опытные преподаватели, которые готовы сотрудничать и готовы к изменению школьной практики с высокой степенью профессионализма.

г) Образовательное учреждение готовит специалистов педагогической подготовки, эти специалисты прошли различные образовательные курсы. Они будут придерживаться правилам и требованиям администрации школы, а именно- они должны обучать детей в школах, акцентируя особое внимание на способах и методиках учителей с большим стажем работы в данной сфере, учителей-ветеранов и одноранговых -педагогических договоренностей.

На основании вышеупомянутых дифференцированных уровнях учителей, учебный материал в ЦПР и школьных кластерах должны основываться на;

а) дифференцировании б) отражении с) фасилитации, поддержание входных ориентированных подходах, которые учитывают образовательные и мотивационные уровни учителей, а не помещая их в одну корзину, независимо от их мотивационных уровней и интересов. Целью предлагаемой ориентации обучения является сблизить учителей с учетом следующих параметров:

а) Фокусировка внимание на предметном содержании обучения

Начнем с того, педагогическое содержание знаний (ПСЗ), предполагает глубокое знание о содержании и субъективных знаний вещества, включая;

- Знание задач, учебных контекстов и задач, знание предшествующего уровня знаний студентов и рецидивирующих, предметно-специфические

трудности в обучении, стратегическое знание методов обучения и учебных материалов.

- Педагогические знания (знание преподавания и учебных процессов);
- Знание учебных планов (знание предмета учебных программ (-е. г. учебное планирование и схема обучения содержанию), то есть учебный план.
- Образовательные научные фонды (межкультурный, исторические, философские, психологические, социологические знания)
- Контекстные, институциональные, организационные аспекты образовательной политики, вопросы интеграции и разнообразия;
- Эффективное использование технологий в процессе обучения
- психология развития
- групповые процессы и динамика, изучение теории, мотивационные вопросы
- Оценка и процессы и методы оценки.

б) фокусировка на обучении навыкам

Это повлечет за собой следующее:

- Планирование, управление и координацию обучения;
- Использование учебных материалов и технологий;
- Руководство отдельных студентов и их группой;
- Мониторинг, адаптации и оценки целей и процессов преподавания и обучения;
- Сбор, анализ, интерпретации фактических данных и данных (школьные результаты обучения, результаты оценки,) для профессиональных решений и совершенствования преподавания обучения;
- С помощью разработки и создания научно-исследовательских знаний для информирования практики
- Сотрудничество с коллегами, родителями и социальными услугами;
- Умение вести переговоры (социальные и политические взаимодействия с несколькими образовательными заинтересованными сторонами, участниками контекстов);

- Мета-познавательные, межличностные навыки для индивидуального обучения в профессиональных сообществах; а также

- Адаптация к образовательным контекстам, характеризующихся многоуровневой динамикой с перекрестными влияниями (от макроуровневой государственной политики на уровне мезо школьных контекстов и микроуровневой в классе и студенческой динамики).

с) фокусировка на характере обучением (убеждения, отношения, ценности и обязательства)

- Эпистемологическая осведомленность (вопросы, касающиеся особенностей исторического развития предметной области и его статуса, по сравнению с другими предметными областями) навык обучения через содержание, передачу навыков;

- Изменить характер обучения, гибкость, непрерывного обучения и повышения квалификации, включая исследования;

- Приверженность содействию обучению всех учащихся;

- Распоряжение для продвижения демократических взглядов студентов и их обычаи, как эритрейских граждан (включая в том числе оценки разнообразия и мультикультуралистов);

- Критическое отношение к собственному труду (обсуждение, тестирование и анкетирование);

Способность к работе в команде – сотрудничество и создание сетей;

- Чувство самоэффективности (компетенции учителей: перспективы от исследований и политики.

В ходе опроса, проведенного автором, одной из центральных проблем является то, что учебные мероприятия проводятся несогласованно и спорадически в школах и регионах. Кроме того, опрошенные преподаватели выразили свою озабоченность по поводу качества современного преподавания и качества учебных материалов (Adgoy, F. 2014). В то же время, автор считает, что все занятия должны быть аккредитованы для того, чтобы мотивировать

учителей и удовлетворять их интересы (например, повышения заработной платы, продвижения по службе лестнице).

б. Фокус на общешкольном подходе к обучению.

Для контроля над всеми аспектами по улучшению качества образования, Министерство образования делало и продолжает делать все необходимое, чтобы повысить уровень «компетенции» персонала. На национальном, зональном, школьном уровне проводятся специальные тренинги и семинары, в основном каскадного типа. Что касается их истории успеха и реального влияния на практику школы, здесь возможны некоторые недочеты, так как данное исследование на их влиянии еще не было проведено в реальном времени (European Union 2012 с: Appendix 1: Aspects of competence, pp. 45-46).

Таким образом, инициативы кластеров по обучению в школе и ЦПР должны смещаться в сторону общешкольного подхода к обучению. В этом ключе (Knamiller, 1999; Siraj-Blatchford et al in Giordano 2008) сообщают, что в целом подход к развитию учителей имеет большее влияние на улучшение качества образования, чем обучение отдельных преподавателей. Модель Aga Khan Образование Услуги SIP (Программа улучшения школы), в Кении, использует мобильный персонал центра ресурсов для обеспечения на рабочем месте обучение в течение трех или четырех школ в кластере. SIP был в состоянии обеспечить значительные, видимые результаты (там же). Поэтому, необходимо извлечь урок из данного опыта.

7. Возможности факультетов, основанных на курсах в школах Эритреи.

Во время посещения авторами школ, было обнаружено, что группы организуют обмен ведомственного обучения по методам преподавания, вопросам политики и т.д. Это межведомственная попытка обучения является перспективной основой и имеет потенциал дальнейшего развития. Директора школ в рамках кластеров и руководителей районов вместе выявляют проблемные области по тому или иному предмету. Затем, они одобряют его для одноранговых учебных сессий, где преподаватели, специализирующиеся по разным дисциплинам, активно участвуют в тренингах, наблюдают, высказывают свое

мнение и дают комментарии касаясь демонстрируемой методологии, и наконец, приходят к консенсусу внедрить данную методику в свои учебные учреждения (Adgoy, F. 2014).

8. Доходопрносящие схемы могут помочь в поддержании ЦПР и школ.

Важно также, когда координаторы «стремятся продемонстрировать отношения со школами, учителями, а также директорами и администраторами в рамках кластера, и за ее пределами, что с заинтересованными сторонами, членами общин и родителей, чтобы получить финансовую и материальную поддержку. В этом направлении, Джордано, А. (2008 Р. 143,) пишет, что «ресурсные центры и школьные кластеры работают наиболее эффективно, когда местные заинтересованные стороны, преподаватели, администраторы, родители и государственные органы мобилизованы и обязались сотрудничать в направлении совершенствования образования».

9. Объединение / Взаимоотношения ПРЦов с преподавателями высших Учебных Заведений.

В настоящее время, связь ЦПР с педагогическими учебными заведениями находится в подвешенном состоянии и требует закрепления. Для их взаимодействия и объединения, специалистам колледжа педагогического профиля и экспертам по учебным программам необходимо проводить тренинги в ЦПРов, в случае необходимости и оценить качество и значимость предлагаемых ими тренингов: также, обеспечить квалифицированные консультации, подготовить для учителей соответствующие учебные материалы и, исходя из необходимости, организовывать систематически или периодически научное исследование по всем регионам основанные на школьной практике для закрепления приобретенных знаний на курсах.

Также, стоит обратить внимание на то, что координаторы ЦПР прилагают все усилия, чтобы создать прочные взаимоотношения со школами, учителями, также с директорами и администрацией школ, в рамке данной группы; и за ее пределами, с лицами- заинтересованными, с членами общин и родите-

лями, чтобы получить финансовую и материальную поддержку, расположив их к себе.

По данному поводу, Джордано, А. (2008) пишет, что «ресурсные центры и школьные группы работают наиболее эффективно, когда локальные заинтересованные стороны, преподаватели, администраторы, родители и государственные органы мобилизованы и обязываются сотрудничать в направлении по совершенствованию образования».

10. Обмен опытом.

Автор считает, что когда учителя сотрудничают и учатся друг у друга передовой практики – это имеет положительный результат. Например, исходя из ранее представленного наблюдения Ада- Кайха- ЦПР является примером хорошей практики; когда на фоне трудностей лидер ЦПР Сара К., тренер по методологии, посвятила себя написанию заявки на грант, который принес помощь ЦПР из другого источника (МОЕ / UNICEF, 2004).

11. Способы оплаты – разделения школьных групп: непрерывность деятельности ЦПР.

При отсутствии выделенных бюджетов, школы стремятся сохранить текущую деятельность путем разделения затрат в рамках кластеров. Школы распределяют текущий бюджет между собой таким образом, чтобы продолжать свою ведущую деятельность. До тех пор, пока ЦПР институционализированы и бюджет выделяется на них, он должен продолжать функционировать, в то время как, координаторы готовят заявки на получение грантов, чтобы расширить его путем выявления потенциальных поставщиков фондов, таких как международные организации, как ЮНИСЕФ и другие местные и т.д.

11. Поддержание передового опыта в школах и кластерах.

Автор считает, что поддержание передового опыта в школах и кластерах будет играть положительную роль в развитии профессиональной компетентности учителей. В этой профессиональной модели развития, учителя наблюдают коллег, которые были признаны за их передовой опыт в области преподавания. Таким образом, преподаватели могут иметь возможность учиться и

размышлять над приобретенными знаниями, навыками и установками, которые опытные преподаватели реализуют в классе. Шаг за шагом, многие другие модели профессиональных методов разработки будут внедрены в нашей школьной системе (например, школьные сети, метод самостоятельной разработки, методколлегиальный / кооперативного развития и т.д.

12. Самоуправление учителей (Self- engagement).

Профессия учителя является сложной задачей, которая требует динамического процесса. Для реализации этих обязательств необходимо создание таких систем сопровождения, как библиотеки ЦПР, учительское самоорганизованное участие как средство для повышения компетентности учителей

13. Самоуправление учителей.

Профессия учителя является сложной задачей, которая требует динамического процесса. Для реализации этих обязательств необходимо создание таких систем сопровождения, как библиотеки ЦПР, учительское самоорганизованное участие как средство для повышения компетентности учителей.

14. О стимулах для повышения уровня учителей.

Автор считает, что учителя должны быть дифференцированы в зависимости от их приверженности и выступления в школах. Введение стимулов как часть человеческого фактора, в различных его формах, должен присутствовать. Это создаст дух конкуренции. Стимул- может служить в качестве мотиваторов для повышения компетентности учителей.

15. Стимулирование работы учителей.

Во время своих визитов в школы, автору говорили, что «Основные группы тренеров» создаются в кластеры и во всех регионах. Этот опыт предоставляет возможность дальнейшего развития. Следовательно, это имеет большое значение для дальнейшей консолидации и его поддержания. Тем не менее, необходимо выбрать – быть "основной группой потенциальных учителей" в прозрачной манере. Во время интервью, проведенных с преподавателями в одном из регионов Ансэба, учителям едва смогли вымолвить", есть ли кто-то достаточно квалифицированный, чтобы нас учить!?"(Adgoy, F. 2014).

16. Реализация программы CPD (Continuing Professional Development) – Это шаг вперед для продвижения.

Таким образом, учителя должны получить возможности для непрерывного профессионального развития, чтобы преуспеть в своей профессии. Теперь настали дни, когда учителя должны идти в ногу с быстро растущей тенденцией глобализации и достижений информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Таким образом, все эти и другие факторы обуславливают необходимость внедрения программ ДПО, чтобы помочь учителям стать более продуктивным, активным и реагировать на быстро растущих изменений в современном мире. Таким образом, видение МОЕ реструктуризации педагогических ресурсных центров в НПП направлена на выполнение вышеуказанного положения дел.

17. Программа дистанционного обучения: средства поощрения учителей.

Программа дистанционного обучения является одним из способов развития профессиональной компетентности учителей. Министерство образования имеет скромный опыт работы в открытой программе дистанционного обучения (ODLP) для модернизации учителей начальной школы до уровня диплома. Университетские преподаватели, специалисты учебных программ занимались в этой программе, чтобы сделать его успешным. Министерство образования будет идти вперед с помощью этой программы в ее усилиях по содействию компетенции учителей и тем самым повышать качество образования в стране. (МОЕ, ODLP: implies Open Distance Learning Program 2004; ODLP 2006, ODLP 2009, ODLP 2012)

Выводы третьей главы

Педагогический потенциал ресурсного центра в методическом сопровождении профессионального развития учителя основывается на стратегии самообеспечения (вне зависимости от помощи других стран). В исследовании выделены и обоснованы 16 моделей реализации этой стратегии по повышению преподавательских компетенций. Они основаны на кластерной поддержке в

форме профессионально-педагогической переподготовки специалистов других сфер, наставничества, консультирования по предметному материалу, продолжения профессионально-педагогического образования, самообразования (Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B., 2015a), создания общественного мнения как благоприятной профессиональной среды развития, моральном и материальном стимулировании развивающихся учителей, совершенствовании консультативного сопровождения, в т.ч. – в дистанционных формах.

Наиболее полно развивающий потенциал ресурсных центров может быть реализован при их в структуре министерства образования, выделении специального бюджета, наборе специалистов по школьным кластерам, специальном отборе руководителей, поддержке разнообразия в деятельности учителей, включение их в решение общенациональных задач, интеграция усилий педагогических колледжей и школ в подготовке педагогов – все ресурсы д.б. направлены на реализацию программы непрерывного профессионального развития педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги нашего исследования, отметим, что его необходимость обусловлена потребностями общества, профессиональной деятельности и науки. Ресурсные центры (в различных их формах) могут стать мощным средством связи с международными центрами, обеспечения доступности и равенства в получении образования – в этом их социальное назначение. В профессиональном отношении они призваны оказывать помощь в совершенствовании учебного процесса, повышении качества образования, развитии профессионализма учителей. Однако, деятельность ресурсных центров подвергается критике во всех странах, их результаты не удовлетворяют общество и правительство. Это объясняется тем, что изменяющиеся условия требуют изменения и в деятельности ресурсных центров. А это, в свою очередь, требует научного поиска путей эффективного функционирования педагогических ресурсных центров как фактора социально-экономического прогресса общества и государства, что и стало проблемой нашего исследования.

Особенность нашего исследования состояла в рассмотрении деятельности ресурсных центров в системе государственного образования и выявлении их роли (значения) в организационно-методическом и педагогическом сопровождении профессионального развития учителя. Поэтому исследование было направлено на разработку научных основ построения содержания деятельности ресурсного центра в системе школьного образования, направленной на методическое сопровождение профессионального развития учителя.

Для достижения этой цели нами были сформулированы три задачи.

- Первой из них стало выявление на основе исследования тенденций в создании, реорганизации и становлении ресурсных центров их роли в сопровождении учителя. Здесь мы исходили из предположения, что деятельность ресурсных центров в системе школьного образования будет оптимальной и будет обеспечивать более эффективное в сравнении с имеющейся практикой

методическое сопровождение профессиональное развитие учителя, если среди разнообразных функций педагогического ресурсного центра приоритетной будет поддержка и сопровождение профессионального становления и развития учителя.

Анализ исследований, документов и статистических данных по работе ресурсных центров с 1970-х гг. до настоящего времени, а также ретроспективный анализ опыта деятельности ресурсных центров в системе образования Эритреи позволил нам прийти к выводу, что ресурсный центр может быть рассмотрен как структура, созданная, с одной стороны, чтобы помочь учителям получить доступ ко всевозможным необходимым материалам (компьютерам, сканерам, камерам, видеоматериалам, письменным принадлежностями т.д.), с другой стороны – как орган управления качеством образования, благодаря которому учителя могут обучиться у специалистов центра решать педагогические проблемы любого характера. В национальной системе образования ресурсные центры, как институт распространения менеджмента и педагогических идей и/или ресурсов, учебного плана и педагогики от центра к периферии, должны быть *неотъемлемой частью непрерывного образования учителя, направленного на его (учителя) развитие*. Таким образом достигается устойчивый рост образовательных результатов учеников. В реализации этого подхода *наиболее перспективным является кластерное построение школьного образования*, когда школьные кластеры и ресурсные центры служат потенциально эффективной базой для подготовки учителей без отрыва от работы по реализации образовательной реформы и поддержки их усилий для улучшения качества образования. При этом ресурсные центры с их филиалами должны входить в единую систему с педагогическими колледжами и вузами – тогда преподавателей можно обеспечить эффективной помощью экспертов.

- Этот вывод позволил перейти к решению второй задачи, обоснованию профессионального развития учителя как ценностно-целевого ориентира в работе ресурсного центра. При этом профессиональное развитие, в качестве ги-

потезы, мы понимали как деятельность по формированию собственной профессиональной компетентности во взаимодействии с другими педагогами и ресурсным центром.

Сопоставление различных определений «профессиональной компетентности» и «профессионального развития» позволило нам прийти к выводу о том, что именно изменение (совершенствование) профессиональной компетентности является критерием профессионального развития учителя. С этих позиций были выделены три *производительные измерения*: профессиональная практика, руководство и управление и личная производительность. На их основе мы разделили учителей на четыре группы в зависимости от их опыта и компетенций:

- выпускники непедагогических колледжей (приписанные к школам выпускники любых существующих колледжей) – педагоги, не имеющие профессионально-педагогического образования;
- выпускники образовательных колледжей (двух колледжей), получившие педагогическое образование и лучше подготовленные к педагогической;
- учителя со стажем, работающие на всех уровнях школы (начальной, младшей и средней), имеющие многолетнюю выслугу, но до сих пор нуждающиеся в повышении квалификации и улучшении компетенции. Часть из них оканчивали образовательные колледжи, в то время как другие не имеют педагогического образования;
- учителя из государственных служб, обучающие на всех школьных уровнях, являются выпускниками разных колледжей. В принципе, они просто «временные» учителя или «учителя по ситуации», выполняющие свои служебные обязанности в соответствии с потребностями страны.

И далее были выделены и обоснованы две группы моделей профессионального развития учителя: 6 организационных моделей социального партнерства и 13 локальных моделей развития.

Все это привело нас к выводу, что ориентиром в профессиональном развитии учителя является его профессиональная компетентность как общая, ин-

тегрированная и усвоенная способность обеспечивать устойчивую эффективную (достойную) работу, реализуя оптимальные модели своего профессионального поведения и деятельности в классе, а также модели профессионального развития. Мониторинг профессионального развития педагогов позволяют осуществить выделенные в исследовании три производительные измерения (профессиональная практика, руководство и управление и личная производительность), а также 6 моделей организационного партнерства и 14 локальных моделей профессионального развития. Комбинируя их, можно реализовать дифференцированный и индивидуальный подходы в сопровождении профессионального развития учителя в реализации кластерной модели организации работы ресурсного центра.

- Третьей задачей исследования стала разработка способов реализации потенциала ресурсного центра в организационно-методическом сопровождении профессионального развития учителя. При решении этой задачи мы исходили из предположения ресурсные центры обеспечивают организационное и методическое сопровождение профессионального развития учителя на основе стратегии самообеспечения, т.е. независимости от помощи извне. Это особенно важно при организации работы ресурсных центров в развивающихся странах.

Мы обратились к исследованию потенциала ресурсных центров в работах ученых различных стран, а также провели собственный анализ опыта и документов, отражающих результаты и методы деятельности ресурсных центров в Эритрее и других странах (в первую очередь – Африки). Этот анализ позволил нам выделить 16 путей реализации выделенных ранее моделей деятельности по повышению преподавательских компетенций и 17 пунктов рекомендаций по консолидации ресурсных центров и реструктуризации их в центры непрерывного профессионального развития учителя.

Таким образом мы пришли к заключению, что педагогический потенциал ресурсного центра в методическом сопровождении профессионального развития учителя основывается на стратегии самообеспечения (вне зависимости

от помощи других стран). В исследовании выделены и обоснованы 16 моделей реализации этой стратегии по повышению преподавательских компетенций. Они основаны на кластерной поддержке в форме профессионально-педагогической переподготовки специалистов других сфер, наставничества, консультирования по предметному материалу, продолжения профессионально-педагогического образования, самообразования, создания общественного мнения как благоприятной профессиональной среды развития, моральном и материальном стимулировании развивающихся учителей, совершенствовании консультативного сопровождения, в т.ч. – в дистанционных формах.

Наиболее полно развивающий потенциал ресурсных центров может быть реализован при их в структуре министерства образования, выделении специального бюджета, наборе специалистов по школьным кластерам, специальном отборе руководителей, поддержке разнообразия в деятельности учителей, включение их в решение общенациональных задач, интеграция усилий педагогических колледжей и школ в подготовке педагогов – все ресурсы д.б. направлены на реализацию программы непрерывного профессионального развития педагогов.

Эти результаты позволили нам считать исследование выполнившим задачи. Вместе с тем, оно раскрыло и новые перспективы научного поиска, среди которых особенно выделим необходимость разработки конкретных методик реализации выделенных рекомендаций, их апробацию в массовой практике ресурсных центров, а также выявление механизмов гибкого реагирования ресурсных центров на изменяющиеся запросы государства, общества, региона, конкретного учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.html>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
2. Вахтина Е.А., Иванов В.Г., Лобейко Ю.А., Вострухин А.В. Дидактическое проектирование ресурсного обеспечения среды обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 3 (52). С. 23-34.
3. Казаренков В. И. Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в высшей школе // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2013. № 4 (73). С. 174-179.
4. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Внеаудиторная работа студентов по учебным предметам в системе непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й международной конференции. 2016. С. 101-106.
5. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Самообразование в системе подготовки специалистов в высшей школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 2. С. 106-111.
6. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Творчество педагога в поликультурном образовательном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016а. № 33. С. 60-66.
7. Казаренков В. И., Рангелова Е. Формирование гражданина и профессионала в условиях интеграции университетского образования и самообразования студентов // Формирование гражданина и профессионалиста в условиях университетского образования сборник с научни статии. Габрово, 2013. С. 394-396.
8. Казаренков В. И., Сегень-Матыевич А. Й., Казаренкова Т. Б. Психолого-педагогические основы организации совместной деятельности университетов и общеобразовательных учреждений // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 71-78.

9. Кузибецкий А. Н. Компетентностно-ориентированная педагогическая деятельность: сущностные характеристики // Грани познания. 2014. № 6 (33). С. 87-90.
10. Кузибецкий А. Н. Культурно-компетентностная модель постдипломной подготовки руководителей образовательных учреждений: характеристики процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 4 (58). С. 19-22.
11. Кузибецкий А. Н. Культурно-компетентностная подготовка руководителей школ в учреждениях дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2011а. № 2. С. 21-26.
12. Кузибецкий А. Н. Личностно-профессиональное развитие руководителя образовательной организации при освоении дополнительных профессиональных программ: теоретическая модель // Грани познания. 2015. № 7. С. 154-160.
13. Кузибецкий А. Н. Постиндустриальная система дополнительного профессионального образования в информационном обществе: акмеологический аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 1. С. 11-15.
14. Кузибецкий А. Н., Розка В. Ю., Николаева М. В. Правовое обеспечение профессиональной деятельности в образовательных организациях: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / Москва, 2014а. (5-е издание, переработанное и дополненное)
15. Куликова Т. А., Поддубная Н. А. Применение средств информационно-коммуникационных технологий в совершенствовании профессиональной подготовки будущего учителя-предметника // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. Т. 2. № 3. С. 28-31.
16. Лобейко Ю. А. Качественное и доступное образование в контексте развития информационных технологий // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 34. С. 76-80.
17. Лобейко Ю. А. Педагогическая деятельность и педагогическое сознание: социальный аспект // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 13. С. 102-107.
18. Лобейко Ю. А. Педагогическое развитие в условиях современного профессионального образования: к постановке проблемы // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014а. № 43. С. 220-223.

19. Лобейко Ю. А. Роль акмеологического подхода и рефлексивной педагогики в профессиональном становлении будущего учителя // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 204-211.
20. Лобейко Ю. А. Социально-педагогический аспект активности личности в системе общественного развития // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2015а. № 1. С. 15-18.
21. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Монография. СПб.; Волгоград, 1997. 166 с.
22. Сергеев Н. К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. Волгоград, 2000. С. 37 – 44.
23. Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998. 80 с.
24. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование – новое направление развития педагогической теории и практики // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. Волгоград, 2000. С. 13 – 26.
25. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
26. Abdal-Haqq I. Making time for teacher professional development. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, 1996.
27. Adgoy F. G. A Survey on Pedagogical Resource centers in Three zones, Eritrea, 2014.
28. Alomran Hamid I. Learning Resource Centers in Saudi Arabia: A study in the Reality with A plan for an ideal center. Riyadh :Riyadh Girls University, 2007.
29. Ancess J. Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomeDs. Lieberman, A.; Miller, L. (Eds), Teachers caught in action: Professional development that matters. New York: Teachers College Press, 2001.
30. Anderson L. W. Increasing Teacher Effectiveness. (second edition)Paris: UNESCO, 2004.
31. Andrews J.; Housego I.; Thomas D. "Effective in-service programs in developing countries :A study of expert opinion". In: Rust, V.;Dalinp. (Eds.), Teachers and teaching in developing world, 1990. pp. 63-82.

32. APEC (Asian -Pacific Economic Cooperation) Preface and highlights of the study teacher preparation and professional development in APEC members: a comparative study. APEC Education Forum Document, No. 9. 1999.
33. APEID/UNESCO. Managing schools for better quality: Multi-grade teaching and school clusters. Bangkok : Report of a joint UNICEF/UNESCO/SEAMES Workshop, 1995 .
34. Arias M. D.; Flores A. Red nacional para la transformacion de la educacion basica desde la escuela (Red TEBEs, Mexico)". In: Arias, M. D, ; Flores, A. : Prlan, R. (eds.), Redes de maestros : una alternativa para la transformacion escolar. Sevilla Spain, Diada Editora, 2001.
35. Asia Society and Council of Chief State School Officers. International perspectives on U. S. education policy and practice. New York: Asia Society, 2001.
36. Association for the development of Education in Africa(ADFA), Pedagogical Renewal and Teacher Development in Su-Saharan Africa: A Thematic Synthesis. From ADEA Biennial Meeting 2003, Mauritius.
37. Baker S.; Smith S. Starting off on the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. In: Learning Disabilities Research and Practice, 1999, 14, (4), 239-253.
38. Ballantyne R.; Hansford, B. Mentoring beginning teachers'. A qualitative analysis of process and outcomes". In: Educational review, 1995, 47(3), 297-308.
39. Barber M., Mourshed M. How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company, 2007.
40. Barnett C. Cases. Journal of staff development, 1999, 20(3), pp. 26-27.
41. Barnett C. Mathematics teaching cases as a catalyst for informed strategic inquiry. Teaching and Teacher Education, 1998, 14(1), pp. 18-91.
42. BBC Radio News, Focus on Africa, May 7, 2000. UK.
43. Beeby C. E. The stages of growth in Educational system, In: Heynemanad and D. S. White (Eds). The Quality of Education and Economic Development, Washington : World Bank, 1986.
44. Beeby C. E. The stages of growth in educational systems, in S. P. Heynemanand and D. S White (eds) *The Quality of Education and Economic Development*, Washington: World Bank, 1986.
45. Bekalo S. A.; Welford A. G. Secondary pre-service teacher education in Ethiopia : its impact on teachers' competence and confidence to teach practical

work in science ". In: International Journal of Science Education, 1999, 21(12), pp. 1293-1310.

46. Bolam R. In-service education and training of teachers : A condition of educational change. Final Report of CERI Project on INSET. Paris: OECD, 1982.

47. Boyatzis R. E. The competence manager: A model for effective performance. New York:Wiley, 1992.

48. Bray M. School clusters in the third world : Making them work. Paris: UNESCO/ UNICEF cooperative program, 1987.

49. Brown G. R.; Halliday J. Feasibility study on the development of Teacher Resource Centers : consultants' report. OECS Reform Strategy Project 5. St. Lucia: Organization of Eastern Caribbean States (OECS), 1995.

50. Broy C.; Davidson N. (Eds.). Professional development for cooperative learning: issues and approaches. New York: State University of New York, 1998.

51. Bybee R. W. Lousks- Horsely, Advance technology education : The role professional development. The technology Teacher, 2000, 60(2), 31-24.

52. Caverly D. C.; Peterson C. L. ; Mandeville T. F. A generational model for professional development". In : Educational leadership, 1997, 55(3), pp 56-57.

53. Clark C. M. Teachers as designers in self-directed professional development Hargreaves, A.; Fullan, M. (eds.), Understanding Teacher development. New York: Teachers' College, 1992. "

54. Clement P. Autobiographical research and the emergence of the fictive voice. Solder, J.; Craft, A.; Burgess, H. (Eds.), Teacher development: exploring our practice. London: Paul Chapman Publishing and The open University, 2001.

55. Cobb V. An International Comparison of Teacher Education, ERIC Digest, Washington, DC: ERIC, Clearinghouse on Training and Teacher Education, 1999.

56. Cochran-Smith M. and Lytle S. L. Inside out: Teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press, 1993.

57. Cochran-Smith M.; Lytle S. L. Beyond certainty : taking an inquiry stance on practice. : Lieberman, A.; Miller, L. (Eds), Teachers caught in the action: professional development that matters. New York: Teachers College Press, 2001.

58. Combani Salinas S.; Juarez Nunez J. M. Educacion, cultura, y derechos indigenas : el caso de la reforma educativa boliviana". In: Revista Iberoamericana de Educacion, (27), September, 2001.

59. Contreras M. E.; Talavera Simoni M. L. The Bolivian Education Reform : Case studies in large- scale education reform. Education country studies : Educa-

tion Reform and Management Publication Series, Washington, DC: World Bank, Vol. 2. No2. Nov. 2003.

60. Corcoran T. B. Helping teachers teach well : Transforming professional development. Policy Brief. Consortium for Policy Research in Education, 1995.

61. Dadds M. Continuing professional development : nurturing the expert within: Soler, J.; Craft, A.; Burgess, H. Eds.), Teacher development exploring our own practice. London: Paul Chapman Publishing and The Open University, 2001.

62. Danida. Pedagogical Resource centers Report, Asmara, Eritrea, 2003.

63. Danida. Regional Workshop on Teachers Resource Centers Republic of Tanzania, Arusha, 1996.

64. Danida. Teacher Education Development -ATTI/CICED cooperation, Teacher Education Policy and Training of PRC coordinators, Copenhagen, 2003.

65. Danielson C. New trends in teacher evaluation". In: Educational leadership, 2001, 58 pp12-15.

66. Darcos X. Les reseaux d' ecoles primaires : dossier de presse. Paris: Ministère de Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, 5 Novembre 2003.

67. Darling -Hammond L. Developing professional development in schools: early lessons, challenge and promise: Darling- Hammond, L. (Ed.), Professional development schools: Schools to develop a profession. New York, New York: Teachers College Press, 1994b.

68. Darling -Hammond L. Professional Development Schools: Schools to develop profession. New York, New York: Teachers College Press, 1994a.

69. Darling-Hammond L. *The flat world and education*. New York: Teachers College Press, 2010.

70. De Grauwe A. School supervision in four African countries : Vol. 2 National Diagnosis. Paris: IIEP-UNESCO, 2001.

71. De Grauwe A.; Carron G. Resource centers as close -to -school support service. For IIEP Training Workshop on Reforming School Supervision for Quality Improvement, Grenada, 16 to 24 August, 2001. Paris: IIEP-UNESCO, 2001.

72. Dietz M. E. "Portfolios". In: Journal of Staff development, 1999, 20(3), 45-4.

73. Dittmar F.; Mendelsohn J; Ward V. The school cluster system in Namibia. Windhoek : Research and information Services of Namibia. (RAISON), 2000.

74. Dudzinski, M. et al. "Continuing professional development for special educators": reforms and implementation for University program" In: Teacher Education and Special Education, 2000, 23(2) pp. 109-124.

75. Duhamel M.; Houchot A.; Richon, H. -G.; Cuby J. F.; Moulin Y.; RozeO.; Symankiewiz C. L'evolution du reseau des ecoles primaires ;rapport d'etape. Paris: Ministere de la Jeunesse, de l' Education nationale et de la Recherche, 2003.
76. Eraut M. Developing professional knowledge within client-centered orientation. In: Guskey T.; Huberman M. (Eds.), *New paradigms and practices in professional development*. New York: Teachers College press, 1995.
77. ETUCE (European Trade Union Committee). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussele, 2008.
78. European Commission. *Supporting the Teaching Professions for Better learning Outcomes*. Strasbourg, 20. 11. 2012. SWD (2012) 374 final, 2012.
79. European Union 2009. Council conclusion of 26 Nov. 2009 on the professional development of teachers and school leaders. (Official Journal 2009/c302/04 12. 12. 2009).
80. European-Commission. *Supporting Teacher Competence for Better Learning Outcome*:. [http//eu. eropa. eu/education/school-cluster_en.htm](http://eu. eropa. eu/education/school-cluster_en.htm), 2013.
81. Feiman- Nesper S. Teacher learning. How do teachers learn to teach ? In: Cochran Smith M, ;Fieman- nesper S.;McIntyre D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/ Abingdom: Routledge/Tylor& Francis, 2008.
82. Fielding G. D.; Schalock H. . D. *Promoting the professional development of teachers and administrators*. Eugene, regon, : ERIC Clearinghouse of Educational Management. 1985.
83. Fullan M.;Hagreaives A. (Eds.). *Teacher development and educational change*. London: The Flamer Press, 1992.
84. Geeves R. *Operational Planning for school cluster development: Inception report*. Phnom Penh : Cambodia Ministry of Youth, Education and Sport; UN-ICEF/Sida, 2003.
85. Genevieve University of Leeds: *The Effectiveness of Resource Centers Strategy*. DFID, Educational Research Paper No 3, 1999.
86. Giordano A. *School Clusters and Teacher Resource Centers*. Paris: UNESCO, International Institute of Educational Planning, 2008.
87. Glatthorn A. Cooperative professional development: peer-centered options for teacher growth. In : *Educational leadership*, 45(3), 31-35, 1987.
88. Glatthorn A. Teacher development. In: Anderson L. (ED.), *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press, 1995.

89. Glatthorn A.; Fox L E. . Quality teaching through professional development. Thousand Oaks, California: Crown Press, 1996.
90. Gonzalez J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process University of Deusto & university of Groningen. 2005. <http://tuning.unideusto.org/tuninggen/>.
91. Gottesman L. To fight and learn : The Praxis and Promise of Literacy in Eritrea's Independence War, 1998, The Red sea Press, Inc, USA.
92. Gough B. (1975) Teachers' centers as providers of in-service education, *British Journal of In-Service Education*, 1975, 1 (3), 11-15.
93. Gough B. 20 years or so of teachers. What have we learned. what can we share. *British Journal of In-Service Education*, 1989, 15 p. 51-54.
94. Grimmentt P. P.; Creahan P. The nature of collegiality in teacher development : The case of clinical supervision. In Fullan M; Hergreaves A. (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press, 1992.
95. GTCE (General Teaching council for England) December. *Continuing professional Development*, 2005.
96. Guskye T. R. Results- oriented professional development: in search of an optimal mix of effective practices. North Central Region Educational Laboratory (NCREL) 1995, (www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitr.html).
97. Hager H., McIntyre D. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University, 2006.
98. Hargreaves A. Development and desire: a postmodern perspective. In Guskey T. R.; Huberman M. (Eds.), *Professional development in education; new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995.
99. Harington H. L. Fostering reasoned decisions: case- based pedagogy and the professional development of teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203-214, 1995.
100. Harvey S. (n. d.) *Developing Primary School Science Teachers: A book for trainers*, Braamfontein (National Office, Box 32198, Braamfontein 2017): Primary Science Program.
101. Harvey S. P. Primary Science In-SET in South Africa: An Evaluation of Classroom Support, unpublished PhD Thesis, 1997.
102. Harwell- Kee K. . Coaching. In: *Journal of staff development*, 20(3), 28-29, 1999.
103. Hawes H. The role of teachers' groups and centers in developing countries, in Ankrah-Dove L. (ed) *Teachers Groups and Centers in Developing Countries: Report of a Workshop held jointly by the British Council and the Department*

of Education in Developing Countries, London: University of London, School of Education, 1977.

104. Herriot A. Developing and operation of head teachers support group in Kenya: a mechanism to create pockets of excellence, 2002.

105. Herriot A.; Crosley M.; Juma M.; Waudu J.; Mwiroti M.; Kamau A. 2002.; Prasertri. The development and operation of head teacher support groups in Kenya: a Mechanism to create pockets of excellence, improve the provision of quality education and target positive changes in the community. In: International Journal of Educational Development, 22(5), 509-526, 1996.

106. Hickcox E. S.; Musella D. F. Teacher performance appraisal and staff development. In: Fullan M.; Hargreaves (Eds.), Teacher development and educational change. London: The Falmer Press, 1992.

107. Ho P. *The Singapore story*, 2010 Presentation at the International Perspectives on U. S. Education Policy and Practice symposium, Washington, DC. Video retrieved from Asia Society Hopkins D. *Every school a great school*. London. Open University Press, 2007.

108. Holloway J. H. The benefits of mentoring. In: Educational leadership, 58(8), 85-86, 2001.

109. Hoopers W. Teachers/resource centers in Southern Africa: An investigation into local autonomy and educational change" In: international Journal of Education Development, 18(3), 229-246. [http://www. equip 123. net/docs/e2-Acctparticipation_policy %](http://www.equip123.net/docs/e2-Acctparticipation_policy%).

110. Hoppers W. Teachers' Centers and Resource Work in Southern African Education: An Investigation into Decentralization and Educational Reform, paper presented at NASEDEC Conference, October 1996, Harare, Zimbabwe, 1996.

111. Hoppers W. Teachers' Centers and Resource Work in Southern African Education: An Investigation into Decentralization and Educational Reform, paper presented at NASEDEC Conference, October 1996, Harare, Zimbabwe, 1996).

112. Hoppers W. The response from the grassroots: Self-reliance in Zambian education', IDS Bulletin, 1989, 20 (1), 17-23.

113. Huberman M. Networks that alter teaching conceptualizations, exchanges, and experiments". In: Soler, J.; Craft, A.; Burgess, H, (Eds.), Teacher development: Exploring our own practice. London: Paul Chapman Publishing and The Open University, 2001.

114. Huberman M. Professional careers and professional development". Guskey, T. R.;Huberman M. (Eds.), Professional development in education: new paradigms and practices. New York: Teacher College Press, 1995.

115. Ingvarson L. Professional standards : A challenge for the AATE? Australia, 1998.
116. Iyob R. The Eritrean struggle for Independence: Domination, Resistance, and Nationalism 1941-1993. Cambridge University Press, 1997.
117. Jenlink P. McKinnucan-Welsch, K. Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development. IN: Journal for a just and Caring Education 5(4), 367-385, 1999.
118. Jesness J. Workshop wonderland, Who's teaching the teacher? In: MReason August /September 2000, 37-39, 2000.
119. Johnson S ;Monk M.; Hodges M. Teacher development and change in South Africa: a critique of the appropriateness of transfer of northern/ western practice. In: Compare 30(2), 197- 192, 2000.
120. Joyce B. and Showers B. Improving in-service training: the message of research, *Educational Leadership*, February, 379-384, 1980.
121. Joyce B. and Showers B. *Student Achievement Through Staff Development*, New York and London: Longman, 1988.
122. Joyce B.; Showers B.; *Student Achievement through staff development*. New York: Longman, 1999.
123. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Development of intercultural interactions of university students // Differences, Inequalities and Sociological Imagination: View from Russia Papers of Russian Sociologists for the 12 th Conference of the European Sociological Association. Russian Society of Sociologists; Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences (IS CAS); European Sociological Association; Editor-in-Chief V. Mansurov. 2015. C. 200-208.
124. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Self-education of students in the context of lifelong learning // Lifelong learning Proceedings of 13 International Conference. 2015a. C. 286-288.
125. Kenya Ministry of Education, Science and Technology, 2005. Kenya Foundation Sector Support Program, 2005-2010. Delivering quality education and training to all Kenyans. Nairobi. Retrieved August 2006 at: <http://www.education.go.ke>.
126. Khan H. Teachers' centers-A Common wealth perspective. *British Journal of In-Service Education*, 1982 №9, pp 75-80.
127. Khan, H. Teachers centers –A common wealth perspective, 1982, 3rd. ed, № 9. pp. 75-80.
128. King M. B.; Newmann, F. M. Will teacher learning advance school goals? In: *Phi Delta Kappan*, pp. 576-580, 2000.

129. Knallimer G. (Ed.). The effectiveness of teacher resource center strategy. Education research paper No. 43. London : DFID, 1999.
130. Koehnecke D. S. Professional development schools provide effective theory and practice'. In: Education 121, (3), 589-591, 2001.
131. Koster B., Dengerink J. J. Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. European Journal of Teacher Education, 2008, 31:2, 135-149.
132. Kumarak, P.; Sarayajaya, A. Remodeling the school clusters organizational and management boundary: A Synopsis report. Thailand Ministry of Education, 1986.
133. Lauriala A. Reformative in-service education for teacher (RINSET) as a collaborative action and learning enterprise: Experiences from a Finnish context. In Teaching and Teacher education, 14(1), 53-66, 1998.
134. Leu E. The patterns and purposes of school-based and cluster teacher development programs. EQUIPI Working Paper No. 1. Washington, DC: USAID, 2004.
135. Levin B. How to change 5, 000 schools: A practical and positive approach to leading change at every level. Cambridge: Harvard Education Press, 2008.
136. Lieberman A. Networks. In: Journal of staff development, 20(3), 43-44, 1999.
137. Lieberman A. Teacher development, commitment, and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change. New York: Teacher College Press, 1994.
138. Litle J. W. Professional development in pursuit of school reform. In: Lieberman A.; Miller L. (Eds.), Teachers caught in the action: Professional development that matters. New York: Teachers College, 2001.
139. Lockheed M.; A Verspoor. Improving primary education in developing countries. Washington, DC: The World Bank, 1991.
140. Loucks-Horsley S.; Matsutato C. Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the Scene In: school science mathematics, 99(5) 258-271, 1999.
141. Mac Neil J. School and cluster-based teacher professional development: Bringing teacher learning to the schools. EQUIPI Working Paper No 1. Washington, DC: USAID, 2004.
142. MacNeil J. School and cluster-based professional development : Bringing teacher learning to the school. EQUIP 1 Working Paper. No. 1. Washington, DC: USAID, 2004.

143. McLaughlin M, W.; Zarrow J. Teachers engage in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis and action: In: Lieberman A.; Miller L. (Eds). Teachers caught in action : Professional development that matters. New York. Teachers College Press, 2001.

144. Merseth K. K. Cases. case methods, and the professional development of educators. Washington, DC: ERIC Digest, 1994.

145. Mevarech Z. R. Teachers path on the way to and from the professional development forum. In: Guskey T. R.; Huberman M. (Eds.), Professional development in education : new paradigms and practices. New York: Teachers College, 1995.

146. Miller C.; Smith C.; Tilstone C. Professional development by distance education: does distance lend enhancement? Cambridge Journal of Education, 1998, 28(2), 221-230.

147. Ministry of Education Standard Resource Required for Pedagogic Resource Center, Asmara, 2004.

148. Ministry of Education Standard resource required pedagogic resource center (PRCs). Asmara, 2004.

149. Ministry of Education, Education for All (EFA)(End Decade Assessment, Draft-Asmara, 2001-2002.

150. Ministry of Education, Education Sector Development Program Technical Committee meeting (31-March-2 April(2004) Information pack. Asmara, 2004.

151. Ministry of Education, Government of Kenya, *Evaluation Report: Strengthening of Primary Education (SPRED) Project* (Extract), Hirani Ratcliffe Development Consultants, Human Resource Planners (under assignment from the ODA), 1996.

152. Ministry of Education, Government of Kenya, Strengthening of Primary Education (SPRED) Project: End of Project Report, Nakuru: SPRED Summative Report Writing Workshop, 1996.

153. Ministry of Education, Government of Uganda Arusha Regional Workshop - Teacher Resource Centers, Country Presentation by INSSTEP (In-Service Secondary Teacher Education Project), Inspectorate, Ministry of Education. Kampala. Unpublished paper presented at Regional Workshop on TRCs, Arusha, Tanzania June 3- 7, 1996.

154. Ministry of Education, Ministry of National Development/. Ministry of Education /The World Bank Development Partners Round Table Meeting on Education. December 15, 2003.

155. Ministry of Education, Republic of Zambia, Paper presented on Teacher

Resource Center at Regional Workshop held in Arusha, Tanzania, 1996.

156. Ministry of Education, United Republic of Tanzania *The Impact of Some Centralized In-Service Courses on the Teachers' Competence in Primary Schools*, Dar Es Salaam: Directorate of Teacher Education, Ministry of Education, 1988.

157. Ministry of Education, Zimbabwe Regional Workshop-Teachers Resource, 1996.

158. Ministry of Education, Zimbabwe, The review of better schools program Zimbabwe, structures in the Ministry of Education, sport and culture.

159. Ministry of Education. Guidelines on learner-centered curriculum and interactive pedagogy: Department of national Curriculum, Asmara, Eritrea, 2001 .

160. Ministry of Education. Pedagogical Renewal and Teacher Development in Sub-Saharan Africa- A Thematic Synthesis "Association for the Development of Education in Africa(ADEA), 2003.

161. Ministry of Education. Report on qualitative participatory research : a small scale attempt on one region, Asmara, Eritrea, 2005.

162. Ministry of Education. Study on Pedagogical Resource Centers i Eritrea, for MOE and UNICEF, Asmara, Eritrea, 2004.

163. Ministry of General Education and Culture/Ministry of Higher Education, Republic of Zambia (1985) Self-Help Action Plan for Education (SHAPE), 1986-88, incorporating In-Service Education for Teachers (INSET) Program Education with Production.

164. MOE, Lesotho, (1996) Paper presented on Teachers' Resource Centers At Regional Workshop held in Arusha, Tanzania.

165. MS/DANIDA and Ministry of Education and Culture, Tanzania Teachers Resource Centers: Regional Workshop on Teachers Resource Centers, Arusha, Tanzania June 3-7, 1996 - A Sharing of Experiences: The Workshop Report, 1996.

166. Mulder M. Education, competence and performance. On training and development. In the agri-food complex. Tijdschrift voor Sociaal wetenschappelijk onderzoek vande landbouw, 2004, 19(2), pp. 103-120.

167. New York State United teachers 2003. Teacher Centers. (Bulletin No. 200404). Retrieved at : <http://www.nysut.org/research/bulletins/teachercenters.html>.

168. Nogoka G. N. The organization of center For Educational Technology. Owerri Peace Publishers Ltd, 1995.

169. Norrag. Network for International Cooperation in Education and Training. (Internet), 2000.

170. Norwich B.; Evas J. Cluster: inter-school collaboration in meeting special education needs in ordinary schools in; *British Educational Research Journal*, 20(3), 279-292, 1994.
171. O Hanlon C. Why is action research a valid basis for professional development?. In: McBride, R. 1996. *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice*. London: The Falmer Press, 1996.
172. Oby N. . In Oby Nwafor and A. B. C. Ugwu (EDS), 2000).
173. OECD (Organization for Economic Cooperation and development). *The teacher today: tasks, conditions, policies*. Paris, France: OECD, 1990.
174. Open Distance Learning Program (ODLP) (2004) University of Asmara, Faculty of Education, Asmara. Eritrea.
175. Open Distance Program (ODLP) (2009 and 2012) Eritrea Institute of Technology, College of Education, Asmara, Eritrea.
176. overview of the literature. In: *NSSP Bulletin*, 84(618), 47-54.
177. Penny A. J.; Harley K. Broadening the experience of teachers in training : a South African study'. In: *Journal of Education for Teaching*, 21(2), 163-175, 1995.
178. Perraton H. Distance education for teacher training. International experience: In: Haward R.; Mcgrath I. (Eds). *Distance education for language teachers. A UK. perspective*. Clevedon. England/Multilingual Matters, 1995.
179. Pijl S. J.; van Den Bos K. . Redesigning regular education support in Netherlands. In: *European Journal of Special Needs Education*, 2001.
180. Prasertsri S. Rebirth of the learning tradition : A case study on the achievements of Education for All in Cambodia. Phnom Penh: UNESCO, 1996.
181. Prescott J. O. All kinds of mind. In: *Instructor*, 109(7), 17-20, 2000.
182. Prescott J. O. All kinds of minds. In: *Instructor*, 109(7), 17-20, 2000 .
183. Program Practical Skills Program, Lusaka.
184. Raj Khaniya T. Teacher support through resource centers: The Nepalese case. Paris: IIEP-UNESCO, 1997.
185. Report on Study Attachment Program for the Development of Pedagogic Resource Centers in Eritrea, 1999.
186. Report on the restructuring Pedagogical Resource Centers into Continuing Professional Development Centers (CPDCs), 2010.
187. Ribchester C.; Edwards W. J. Cooperation in the country side :Small primary school clusters. In: *Educational Studies*, 24(3), 281-294, 1998.
188. Ribchester C.; Edwards, W. J. Cooperation in the countryside: small primary school clusters. In: *Educational studies*, 24, (3), 281-294, 1998.

189. Richards C. Microcentros for rural schools in Chile: centers for learning with extension ". In: S. Schaeffer and R. Govinda. Innovations in School-based management : Towards a new framework for school management :creating strong school partnerships for better education. Paris: UNESCO, 1996.
190. Riggs I. M.;Sandlin R. A. Teaching portfolios for support of teachers' professional growth. In: NASSP Bulletin 84(618), 22-27, 2000.
191. Robison M. "Initial teacher education in changing South Africa: experiences, reflections, and challenges". In: Journal of Education for Teaching, 1999, 25(3), 191-201.
192. Rosenberg D. (Ed.) Getting books to school pupils in Africa. Educational Research Paper N0. 26. London, UK : DFID, 1998.
193. Sachs J. Rethinking the practices of teacher professionalism. In: Day C.; Fernandez A.; Hauge T. E.; Moller J. (EDs.), The life and work of teachers: International perspectives in canging times. London: Falmer Press, 2001.
194. Sahlberg P. *Key drivers of educational performance in Finland*. Presentation at the International Perspectives on U. S. Education Policy and Practice symposium, Washington, DC. Video retrieved from Asia Society, 2010.
195. Samaranayake R. S. Introduction of school clusters in Sri Lanka. Paris: IIEP-UNESCO, 1985.
196. Schefter D.; Russell S. J.; BastableV. Teaching for the big ideas In: Solomon M. Z. (Ed). The diagnostic teacher: Constructing new approaches to professional development. New York: Teachers College Press, 1999.
197. Schiefelbein E. Redefining basic education for Latin America : Lessons to be learned for the Cambodian Escuela Nueva. Paris : IIEP-UNESCO, 1992.
198. Sing Diljit The teachers' activity centers of Malaysia. Paper presented at the annual Conference of International Association of school leadership, Ocho Rios Jamaica. 28 July -2 August, 1996.
199. Sinteach. nie. edu. org/Sg. issue 23 -leached/.
200. Siraj -Blatchford I.; Odada M.; Omagor M. The school improvement project in Kampala. An evaluation report to the Aga Khan Foundation: Geneva: Aga Khan Foundation, 1997.
201. Siraj- Blatchford I.; Odada M.; Omagor M. The school improvement project in Kampala. An evaluation report to the Aga Khan Foundation: Geneva : Aga Khan Foundation, 1997.
202. Smith A. K.; Wohlstertter P. Reform through school networks : A new kind of authority and accountability, In: Educational Policy, 15(4), 499-519, September 2001.

203. Stewart V. Learning from international best practice: Building a high-quality teacher workforce. Presentation to Council of Chief State School Officers, Florida, 2009.

204. Stodolsky S. Classroom observation. In: Millman J.; Darling Hammond, L. (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. : Assessing elementary and secondary school teachers*. Newby Park, California : Sage Publishers, 1990.

205. Stokes L. Lessons from an inquiry school: Forms of inquiry and conditions for teacher learning. In: Lieberman A.; Miller L. (Eds.), *Teachers caught in action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press, 2001.

206. Stuart J. Classroom action research in Africa. Lesotho case study of curriculum and professional development. In. Lewin, K. and Stuart, J. (Eds), *Educational innovations in developing countries : case studies of change makers*(PP. 127152). Hampshire, England, Macmillan, 1991.

207. Sykes G.; Plastrik P. Standard setting as educational reform(Trends and issues Paper No. 8). Washington, Dc: ERIC Clearinghouse on teacher education and American Association of Colleges for Teacher education. Ed. 358 068, 1993.

208. The Professional Development of Teachers [www.oecd.org.berlin/43541636.pdf].

209. Thornbury R. *Teachers' Centers*, London: Darton, Longman and Todd, 1973.

210. Thornbury R. *Teachers' Centers*, *New Society* 28, 27th June, 1973, pp. 761-63.

211. Tisher R. P. "One and a half decades of research on teacher education in Australia". In: Tisher R. P.; Wideen, M. F. (Eds.), *Research on teacher education : International perspectives*. London: Falmer Press, 1990.

212. UNESCO Chile. On innovations in education in Latin America and the Caribbean. Project description documents, 2000 [http:// innovemos. unesco. cl](http://innovemos.unesco.cl) database.

213. University of Leed. *The Effectiveness of Teacher Resource Center Strategy*, University of Leeds for the UK Department of International Development, DF-ID, 1999.

214. University of Leeds for the Department for International Development: *The Effectiveness of Teacher Resource center Strategy*, 1999.

215. USAID Cluster schools and teacher professional development. In: *EQ Review*, 2(2) 1-4 April, 2004.

216. USAID. *USAID Mali: Country Strategic Plan FY 2003-2012*. Bamako: USAID Mali, 2002.

217. Villegas-Reimers E.; Reimers F. Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world" In: *Prospects*, 26(3), 469-492, 1996.
218. Villegas-Reimers. The preparation of teachers in Latin America and the Caribbean Regional office the World Bank, 2002.
219. Vulliamy G.; Webb R. Teacher research and educational change: An empirical study. IN : *British Education Journal* 17(3), 219-236, 1991.
220. Waling B.; Lewis. Development of Professional identity among professional development school pre-service teachers : Longitudinal and comparative analysis, In: *Action in Teacher Education*, 22(2A) 63-72, 2000.
221. Wang Q.; Seth N. Self -development through classroom observation: Changing perceptions in China. *ELT Journal*, 52(3). 205-213, 1998.
222. Wanzare Z.; de Costa J. L. Supervision and staff development, 2000.
223. Weindling D., Reid M. I. and Davis P. Teachers' centers: A focus for In-Service education? Schools Council Working Paper 74, London: Methuen Educational, 1983.
224. Weindling D., Reid M. I., Davis P. Teachers' centers: A focus for In-Service education? Schools Council Working Paper 74, London: Methuen Educational, 1983.
225. Wellford G. Teachers' Resource Centre Regional Workshop: Arusha, Tanzania 3- 7 June, unpublished internal report. School of Education, University of Leeds, Leeds, 1996.
226. Wheeler C. W Charatnaphong; P. Kumarak, Improving basic education trough collaboration and cooperation. School clusters in Thailand, 1986.
227. Wheeler. C. W Charatanaphong, P. Kunarak. Improving Basic Education through collaboration and cooperation :School clusters in Thailand. Paper presented at IIEP program collaborating for Educational Change in Jakarta, Indonesia. 28May-I June 1999.
228. Wideen J. D. Appraisal of teachers. In: Galton M.; Moon B. (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers, 1994a..
229. Wilson J. D. Appraisal of teachers. In: Galton M.; Moon B. (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers, 1994a/.
230. Workshop Paper to rehabilitate Pedagogical Resource Centers in Eritrea. MOE, Workshop, 2004/.
231. World Bank. Peru rural education project. Project appraisal document. Washington, DC: World Bank, 2003a/.

232. Zeegers Y. Supporting teachers to implement the national curriculum. a New Zealand perspective. In: Australian Science Teachers Journal, 41(4), 45-48, 1995..

233. Zeichner K. M.; Tabachnick B. R. Reflection on reflective teaching. In: Soler J.; Craft A.; Burgess H. (Eds.), Teacher development: explore our own practice. London: Paul Chapman Publishing and Open University, 2001.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Публикации автора по теме исследования

I. Публикации автора в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете

1. Борытко Н. М., Джилия Ф. А. (2014). Образовательный ресурсный центр как средство методической поддержки учителей в Эритрее // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. URL: [www. science-education.ru/120-16933](http://www.science-education.ru/120-16933) (дата обращения: 19.01.2015).

2. Fetwi Adgoy (2015). The Potential of team teaching to enhance teaching - learning // Грани познания. №7(41). Сентябрь 2015 URL: [www. grani. vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) (дата обращения: 10.10.2015)

3. Fetwi Adgoy (2016). The Significance of Pedagogical Resource Centers in Eritrea: Volgograd Socio- Pedagogical University // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. 2016. №9-10 (104). С. 59-64.

4. Fetwi Adgoy (2016). The concept of Learner- Centered Pedagogy (LCP) // Грани познания. №1(44). Январь 2016 URL: [www. grani. vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) (дата обращения: 19.01.2016).

5. Fetwi Adg oy Gilia (2016). The importance of Distance Education in promoting Teachers' Professional Competence in Eritrea. Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. 2016. №5(109). С. 70-75.

6. Adgoy F. G. (2014) A survey on Pedagogical Resource centers in Three zones, Eritrea. 32 с.

II. Публикации автора для открытых программ дистанционного обучения в Эритрее

1. Fetwi Adgoy (2005). General Methods of Teaching: Department of Education, University of Asmara, Eritrea. 36 p.

2. Fetwi Adgoy (2006). Handbook for General Teaching Methods, Open Distance Learning Program: Department of Education, University of Asmara, Eritrea. 72 p.
3. Fetwi Adgoy (2009). General methods of Teaching for elementary school teachers: Eritrea Institute of Technology (EIT), Asmara, Eritrea. 72 p.
4. Fetwi Adgoy (2009). Self-Reading Handbook in General Teaching Methods, Eritrea Institute of Technology, College of Education, Asmara Eritrea. 72 p.
5. Fetwi Adgoy (2012). The Role of Pedagogical Resource Centers to improve the quality of elementary and junior secondary schools: Eritrea Institute of Technology (EIT), College of Education, Eritrea. 35 p.