

ОТЗЫВ

официального оппонента Кузибецкого Александра Николаевича, кандидата педагогических наук, профессора кафедры управления образовательными системами ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последиplomного образования», заслуженного учителя РФ, на кандидатскую диссертацию Фетви Адгой Джилия по теме «Ресурсный центр как институт профессионального развития учителя (на материале ресурсных центров Эритреи)», представленной к защите по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

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

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

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

В плане технологизации профессионального развития учителей важным является научное обоснование необходимых для этого методических форматов (способов, методов, форм и др.), обеспечивающих «восхождение» учителя к все более высоким индивидуально-личностным, культурно-образовательным приобретениям, отражающим владение нормативно одобренными способами профессиональной деятельности и способности их превращения в индивидуально-личностные стили деятельности, близкие к эталонным структурам (Б.С. Гершунский, А.Р. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.).

В ряду названных приобретений: ориентировка в профессии учителя, готовность к педагогической деятельности, личностно-профессиональная компетентность учителя в различных сферах (обучения, воспитания, развития, разработки и реализации образовательных программ).

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

Это, однако, не исключает, а, наоборот, обуславливает необходимость научной рефлексии коллизий и опыта, возникающих в сфере профессионального развития учителей в различных национальных образовательных системах. В связи с этим следует признать обоснованными усилия диссертанта, подвергшего научной рефлексии опыт ресурсных центров Эритреи с целью разработки научных основ построения содержания их деятельности, направленной на методическое обеспечение профессионального развития учителя в условиях развивающейся национальной образовательной системы.

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

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

Указывая, таким образом, на актуальность предпринятого исследования, отметим, что, помимо выделенных диссертантом факторов (с. 3-5), она также обусловлена, по нашему мнению, противоречием между необходимо-

стью освоения отечественным образованием стратегий сопровождения ресурсными центрами профессионального развития учителя, реализуемых в зарубежных практиках, и недостаточной разработанностью научно-практических основ эффективного функционирования ресурсных центров в системе государственного общего (школьного) образования, востребующего непрерывное профессиональное развитие учителей.

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

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

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

Данный раздел диссертации достаточно корректен и позволил автору полно охарактеризовать ее ключевые позиции и положения.

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

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

В первой главе «История создания ресурсных центров в системе школьного образования» (с. 15-56) диссертантом определены сущностные характеристики ресурсных центров, в числе которых автор выделил такие, как: (1) *структурные* (особая структура для помощи учителям); (2) *управленческие* (орган управления качеством образования); (3) *диссеминационные* (распространение в образовательной системе от ее центра к периферии педагогических идей, менеджмента, ресурсов и др. в контексте непрерывного профессионального развития учителя); (4) *кластерные* (кластерное построение школьного образования и вхождение ресурсных центров с их филиалами

на базе кластерных (опорных) школ в единую систему с педагогическими вузами и колледжами).

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

Особое место в историко-педагогическом практико-ориентированном анализе, предпринятом диссертантом, занимает рассмотрение динамики изменений в ресурсных центрах для системы школьного образования Эритреи как независимого государства, начиная с 1991 года, которые были унаследованы из Эфиопии, где введены в 1978 году (с. 35-54). В материалах анализа диссертантом выявлены и обобщены этапы модернизации ресурсных центров в логике реформирования системы образования Эритреи с учетом происходящих социально-экономических изменений. Это: 1) воссоздание ресурсных центров (1996-97 гг.); 2) реструктуризация ресурсных центров в рамках концепции быстрого преобразования (2002-10 гг.); 3) реструктуризация ресурсных центров в Центры непрерывного профессионального развития (с 2010 г. по настоящее время).

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

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

В результате анализа диссертант обоснованно приходит к выводам о продуктивности таких преобразований в практике ресурсных центров, как:

создание Центров непрерывного профессионального развития (с. 44) и интеграции ресурсных центров с кластерными школами в рамках реализации кластерного подхода к организации государственного школьного образования в Эритрее (с. 53-55). Общий вывод состоит в том, что «наиболее перспективным является реорганизация ресурсных центров на основе кластерного подхода с использованием опорных школ, которые...должны входить в единую систему с педагогическими колледжами и вузами» (с. 55).

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

Содержание первой главы подтверждает соответствующий уровень диссертационной работы и научной квалификации Ф.А. Джилия, его способность работать с различными научными источниками, используя анализ литературы и опыта работы, сравнение, систематизацию, обобщение, моделирование и другие исследовательские приемы.

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

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

Имея в виду взаимосвязь профессионального развития с профессиональной компетентностью, автор в качестве базисного принимает понимание,

принадлежащее Mulder (2004), где речь идет об интегрированной и усвоенной способности обеспечивать устойчивую эффективную (достойную) работу, включая решение проблемы, реализацию, инновацию и преобразования в определенной профессиональной области, работе, роли, организационном контексте и задаче. Подчеркивая субъектно-деятельностную природу профессиональной компетентности, диссертант ссылается на Н.М. Борытко (2007), согласно которому компетентность есть единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций, которая характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром (с. 61-62).

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

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

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

Обоснование второго защищаемого положения в части реализации дифференцированного и индивидуального подхода в сопровождении профессионального развития учителя является более полным, но текстуально выглядит реферативным (с. 68-80). Вместе с тем можно согласиться, что дис-

сертантом предложены оригинальные суждения по моделям профессионального развития учителей в контексте деятельности педагогических ресурсных центров на уровне государства, региона, отдельной школы (с. 10). Автором действительно выделены на основе проведения обзора эритрейских учителей с учетом их опыта и компетенций четыре категории преподавателей, что вполне может составить основу дифференцированного подхода к разработке и реализации программ профессионального развития в ресурсных центрах, ориентирующихся на определенные целевые группы учителей (с. 68).

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

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

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

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

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

В целом же можно согласиться с диссертантом в том, что, как заявлено во втором защищаемом положении, комбинируя выделенные 20 видов моделей, можно реализовать дифференцированный и индивидуальный подходы в сопровождении профессионального развития учителя (с. 9). Что же касается реализации кластерной модели организации работы ресурсного центра, то в этой части второе защищаемое положение пока окончательно не доказано.

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

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

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

Автором проанализирован потенциал педагогического образования в колледжах, кластерной поддержки учителей государственных служб по педагогике и преподаваемому предмету, внутришкольной предметной и педагогической поддержки, целевого обучения учителей начальной школы, поддержки учителей-бакалавров и дипломников из образовательных колледжей (с. 88-89). Обоснованно выделены такие варианты, как: самостоятельно инициированное карьерное совершенствование (профессиональное саморазвитие), создание благоприятной школьной среды, дослужбное и служебное программное обеспечение, введение стимулов для более эффективной работы школьных учителей, реализация программ непрерывного профессионального развития и дистанционного образования (с. 89-90; 92).

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

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

В рамках предложений по консолидации ресурсных центров и их реструктуризации в центры непрерывного профессионального развития (ЦНПР) диссертантом определены 18 групп условий, необходимых для этого. По нашему мнению, следует представлять эти условия не рядоположено, а структурно, определив для этого подходящий критерий, например, содержательно-целевая направленность. Тогда, как видно из текста, можно выделить, к примеру, такие условия, как: *управленческие* (институционализация ЦНПР в структуре Министерства образования Эритреи; наличие критериев отбора на ведущие должности в ЦНПР; организация обучения не отдельных учителей, а школ в кластере); *финансовые* (формирование оперативного бюджета ЦНПР; повышение зарплат учителей); *кадровые* (назначение квалифицированных специалистов для управления центрами / школьными кластерами; возможности должностного роста); *педагогические* (диф-

ференцированное проектирование содержания обучения учителей с учетом уровней их мотивации в профессии; дифференциация содержания обучения на предметное, психолого-педагогическое, технологическое, коммуникативное, управленческое, историческое и пр.; проблемно-ориентированное формирование содержания обучения для кластера); *аккредитационные* (аккредитация занятий для повышения их качества) и др.

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

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

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

По каждой главе имеются полные и убедительные выводы, а логика заключения подчинена обоснованному анализу диссертантом степени решения трех выделенных исследовательских задач, формулированию выводов по всей выполненной работе и определению перспектив дальнейшего научного поиска. С оценками диссертанта, сделанными в связи с этим, можно согласиться.

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

подхода применительно к сопровождению непрерывного профессионального развития учителя.

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

Диссертационное исследование Ф.А. Джилия является завершенным, самостоятельным исследованием, построенным на широкой теоретико-эмпирической базе, в котором получены результаты, представляющие интерес в связи с дальнейшей разработкой данной проблемы. Характеризуя работу в целом, отметим структурно-логическую стройность, четкую постановку и последовательное решение исследовательских задач,

В диссертации решены поставленные задачи, в основном подтверждены положения исследовательской гипотезы и обоснованы положения, вынесенные на защиту. Оформление диссертации соответствует требованиям ВАК РФ. Автореферат отражает сущность диссертационного исследования и также соответствует требованиям ВАК РФ. Несомненным достоинством выступают представленные в диссертации и автореферате публикации автора, включая рецензируемые источники, рекомендованные ВАК РФ, и зарубежные издания, их количество, качество и объем соответствуют теме проведенного исследования.

Наряду с достоинствами, работа не лишена недочетов. Обобщая замечания и пожелания, высказанные по тексту отзыва, отметим следующие:

1. В ходе историко-педагогического практико-ориентированного анализа (главы 1 и 2) не принят во внимание российский опыт профессионального развития учителей, а также создания опорных школ и реализации кластерного подхода в повышении квалификации и методической работе с учителями.

2. Недостаточна глубина научного анализа работ, раскрывающих сущность профессиональной компетентности и профессионального развития учителя из-за реферативности обзора и малого числа ссылок на российских авторов.

3. Не показана опытно-экспериментальная работа автора на втором исследовательском этапе по исследованию возможностей отдельных педагогических средств сопровождения развития учителей и их групп, как это заявлено при описании групп использованных методов (на с. 8 диссертации).

4. Имеют место технические погрешности: пропуски страниц (с. 56), грамматические ошибки, повторы текста (с.85 и с. 94), что снижает качество оформления диссертационной работы.

Приведенные замечания не оказывают серьезного влияния на положительную в целом оценку диссертационного исследования Фетви Адгой Джилия, основанную на актуальности избранной темы, научной новизне, теоретической значи-

мости, значения для практики выводов и рекомендаций, сформулированных диссертантом.

Диссертационное исследование Фетви Адгой Джилия на тему «Ресурсный центр как институт профессионального развития учителя (на материале ресурсных центров Эритреи)» – самостоятельное, завершенное научное исследование, удовлетворяющее критериям «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842, которым должны отвечать диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Автор заслуживает присуждения искомой ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

Список публикаций оппонента по теме исследования соискателя:

1. Дополнительное профессиональное образование учителя: культурно-компетентностная модель: глава в колл. монографии «Непрерывное образование учителя: теория и практика» / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко, Е.И. Сахарчук. – Волгоград: Принт, 2016. – С. 284-306
2. Кузибецкий А.Н. Применение ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога-психолога: линии взаимодействия // Актуальные проблемы развития службы социально-психологического сопровождения: реализация ФГОС и профессионального стандарта педагога-психолога. Мат-лы V Всерос. науч.-практ. конф. (Волгоград, 27-28 апреля 2016 г.) / Сост. П.П. Кучегашева. – М.: Планета, 2016. – С. 17-29
3. Кузибецкий, А.Н. Апробация и пропедевтика профессионального стандарта «Педагог» в Волгоградской области / Н.А. Болотов, А.Н. Кузибецкий, Н.Н. Рождественская // Вестник образования. 2015. № 8. С. 54-76.
4. Кузибецкий А.Н. Личностно-профессиональное развитие руководителя образовательной организации при освоении дополнительных профессиональных программ: теоретическая модель // Грани познания. 2015. № 7. С. 154-160.
5. Кузибецкий А.Н., Розка В.Ю., Николаева М.В. Правовое обеспечение профессиональной деятельности в образовательных организациях: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования. – М., Издательский центр «Академия», 2014. (5-е издание, переработанное и дополненное)
6. 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.
7. Кузибецкий А.Н. Компетентностно-ориентированная педагогическая деятельность: сущностные характеристики // Грани познания. 2014. № 6 (33). С. 87-90.
8. Кузибецкий А.Н. Руководитель образовательной организации: содержание предмета труда и условия его гуманитарного осуществления в инфор-

мационном обществе: монография / под науч. ред. В.В. Серикова. – Волгоград: Изд-во ВГАПКиПРО, 2013. – 596 с.

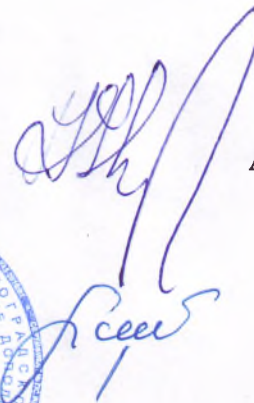
9. Кузибецкий А.Н. Генезис образовательных систем: от знаниево-предметной к компетентностной модели // Res paedagogika. 2006. №2. С.22-36.

10. Кузибецкий А.Н. Модели профессиональной компетентности педагога: истоки целостности и гуманитарности // Res paedagogika. 2008. №2. С.133-148.

Сведения об оппоненте:

1. Кузибецкий Александр Николаевич
2. Кандидат педагогических наук
3. Доцент
4. 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования (1990)
5. 400117, Волгоград, ул. им. 8-ой воздушной армии, 48 кв. 92
6. 8919 547 19 24
7. kuzibetskiy@mail.ru
8. Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования»
9. Профессор кафедры управления образовательными системами

Профессор кафедры управления образовательными системами
ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»,
кандидат педагогических наук,
заслуженный учитель РФ



А.Н. Кузибецкий

Подпись профессора Кузибецкого А.Н.

удостоверяю

Ректор, д.п.н., профессор



А.М. Коротков

12.12. 2016