УДК 378 ББК Ч 484(4/8)

Дулма Цырендашиевна Дугарова

доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия), e-mail: dugarova_dc@mail.ru **Нима Пурбуевич Пурбуев**

доцент, член Союза художников РФ, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия), e-mail: dugarova_dc@mail.ru

Модели сетевой распределённой системы повышения квалификации экспертов сферы образования (зарубежный опыт)¹

В статье описаны актуальные модели повышения квалификации экспертов педагогического сообщества, применяемые в университетском сообществе на основе сетевого взаимодействия: модель дипломирования (the award-bearing model) в сфере образования; модель недостаточности (the deficit model), нацеленная на исправление недостатков в деятельности отдельного эксперта; каскадная модель (the cascade model); модель стандартов компетентности (standard-based model) демонстрирует ценность отдельных навыков, определённых в национальных стандартах, неразрывно связанных с практиками достижения соответствия (когерентности) стандартов; модель наставничества, актуализирующая ценность межличностных отношений между двумя экспертами; модель, названная зарубежными исследователями как «the community of practice model», это обучение в рамках сообщества на основе практики; модель проблемно ориентированного экспериментального исследования (the action research model) как форма повышения квалификации академической составляющей компетенции эксперта: модель преобразований (the transformative model), детерминированная системными и глубокими изменениями педагогической системы; модель социального капитала подразумевает, что любое качественное преподавание обязательно включает в себя взаимодействие и обсуждение с коллегами, акцентирует внимание на то, что в рамках достаточной протяжённой карьеры эксперта такое взаимодействие становится интенционально значимым для изменяющегося коллектива.

Показано, что в течение всей своей профессиональной жизни эксперты, используя моделирующий потенциал приведённых выше инструментов повышения квалификации, усовершенствуются, формируют свой собственный уникальный набор знаний и практик, который можно определить как персональное практическое знание.

В ситуации становления экспертного сообщества России описанные практики повышения квалификации в качестве самостоятельных или интегрированных в другие модели повышения квалификаций будут содействовать обогащению национальной системы.

Ключевые слова: сфера образования, система повышения квалификации, сетевая модель, зарубежный опыт, национальная модель образования.

Dulma Tsirendashievna Dugarova Doctor of Pedagogy, Professor,

Transbaikal State University (Chita, Russia), e-mail: dugarova dc@mail.ru

, e-man. augarova_ac@man.ru Nyma Purbuevich Purbuev

Associate Professor,

Member of the Union of Artists of the Russian Federation,

Transbaikal State University

(Chita, Russia), e-mail: dugarova dc@mail.ru

Models of Network Distributed Career Development System of Experts in the Sphere of Education (International Practices)

Actual models of advanced training of pedagogical or training community experts are described in the article. These models are applied at the university community on the basis of networking cooperation: the award-bearing model is applied in the sphere of education; the deficit model is

¹Статья выполнена в рамках Государственного задания вузу на выполнение НИР № 6.4759.2011 по теме: «Модернизация профессионально-педагогического образования».

intended for the correction of some weak points or mistakes in an expert's activity; the cascade model; the standard-based model demonstrates value of some definite skills which are defined in national standards and inseparably connected with practices of coherence standards achievement; the guidance or coaching model actualizing the value of interpersonal relationships between the two experts; the model which is called by the foreign researches as "the community of practice model" which is training within the framework of the community on the basis of practice; the action research model as the kind of advanced training of academic component of an expert's competence; the transformative model determined by system and deep changes in training system; the social capital model means that any qualitative education or training without doubt includes interaction and discussion with colleagues and points up the fact that in the course of a rather long expert's career such an interaction becomes intentionally meaningful for the changing staff.

It is revealed that experts using the modeling potential of the above mentioned advanced training instruments during all their lives improve themselves and form their own unique set of knowledge and practices which can be defined as personal practical knowledge.

In the case of the establishment or formation of Russian expert community all described practices of the advanced training as independent or integrated into other models of advanced training will make contribution into enrichment of the national system.

Keywords: sphere of education, career development system, network model, international practices or foreign experience, national model of education.

В последнее время на Западе развивается интенсивная дискуссия относительно того, могут ли университеты выступать в качестве основы системы повышения квалификации. Они обладают всеми внешними признаками валидности, которая рассматривается потребителями и как знак обеспечения качества, и как процедура контроля оценивающей или финансирующей институцией для реализации программ обучения экспертов сферы образования, завершающейся выдачей диплома. Однако в европейских университетах (в частности, в Шотландии) прошла дискуссия о полноте валидности данного функционала для университетов. Основные сомнения были связаны с тем, что университеты в своей практике проведения повышения квалификации ориентировались не на нужды сообщества и экспертного сообщества в частности, а на имеющиеся у них программы и курсы и, более того, их интерес ограничивался выдачей дипломов повышения квалификации ради конкурентных соображений [2]. Данную практику повышения квалификации педагогического сообщества, которая широкомасштабно представлена в современных университетах России [1], исследователи данного вопроса назвали моделью дипломирования (the award-bearing model).

В результате реализации данной модели в сфере дополнительного профессионального образования возникло противопоставление содержания терминов «профессиональный» (как ориентированный на практику образовательной деятельности) и «академический» (как противоположный «практическому»). В целом,

категорическое требование «соответствовать практическим потребностям эксперта» является в настоящее время доминирующим в западном профессиональном экспертном сообществе. При этом, как бывает при дисбалансе подходов, программы повышения квалификации в некоторых странах стали страдать от собственного антиинтеллектуализма и во многом утратили свои академические свойства.

Повышение квалификации эксперта может быть проведено как ответ на недостатки в его деятельности, обычно в рамках процедур управления эффективностью персонала. Само понятие «управление эффективностью кадров», по мнению ряда авторов [3], вызывает споры среди экспертной общественности и часто критикуется как государственное вмешательство в образовательный процесс с утилитарной целью повышения эффективности и контролируемости расходования бюджетных средств. Тем не менее, теория и практика управления эффективностью персонала предполагает, что кто-то возьмёт на себя ответственность за оценку эффективности деятельности эксперта и управление её изменениями. Обычно в таких случаях возникает вопрос, что именно ожидается от эксперта и на чьём мнении строятся подобные модели компетентности.

Исследователи подчёркивают, что, не отрицая индивидуальной ответственности эксперта за результаты его деятельности, нельзя не учитывать, что эффективность деятельности учебного заведения часто зависит от его руководства, ответственного за деятельность коллектива в следующих трёх направлениях:

- создание общего осознания смысла проведения мероприятий в учебном заведении;
- развитие и использование общей базы знаний;
- развитие чувства взаимозависимости и коллективной ответственности за качество.

Рассматриваемая модель недостаточности (the deficit model) также подвергается критике за то, что она нацелена на исправление недостатков в деятельности отдельного эксперта, в то время как недостаточная эффективность иногда связана не только с характеристиками отдельного индивида, но и с организационной и управленческой практикой. Рассматриваемая модель взаимодействия экспертов является дополняющей к модели стандартов, или компетентности.

Следующая модель основана на практико ориентированной методике формирования компетентности и предполагает прохождение участниками «тренингов мероприятий» с последующим каскадным распространением информации, знаний среди коллег. Эта модель взаимодействия экспертов, называющаяся каскадной, часто используется в ситуациях, когда ресурсы ограничены (the cascade model).

В исследовательской литературе к недостаткам рассматриваемой модели относят качество коллективных действий в контексте их аксиологических и коннотационных оснований. В университетском сообществе мало внимания уделяется рассмотрению коллективно значимых целей развития персонала, принципам его участия в реализации миссии, совместной работы и взаимодействию, в которые были вовлечены эксперты на предыдущем уровне каскада, поскольку всё внимание передающего информацию нацелено на возможно более адекватную передачу полученных навыков. Отмечается также, что каскадная модель чаще всего нацелена на передачу умений и навыков, иногда - на передачу знаний, но очень редко на трансляцию ценностей. По существу, каскадная модель отражает техницистские взгляды на экспертную деятельность, когда умения и знания обладают приоритетом над вниманием к намерениям и ценностям [4]. Каскадная модель, по существу, нивилирует разницу в контекстах образовательной деятельности, актуализируя знание как таковое в качестве единственно важного компонента.

Следующая модель сетевой распределённой системы повышения квалификации

экспертов демонстрирует ценность отдельных навыков, определённых в национальных стандартах. Она называется моделью стандартов компетентности. Эта модель компетентности (the standard-based model) неразрывно связана с централизованным построением системы образования, где все усилия направлены на достижение соответствия (когерентности) стандартов. Часто подобные модели реализуют в рамках идеологии обеспечения качества обучения. Модель стандартов компетентности эффективна с относительно узкой точки зрения на преподавание и обучение, в которой стандартизация возможностей является более ценной, потребности эксперта могут быть инициаторами в идентификации и удовлетворении их собственных потребностей.

Модель стандартов компетентности недооценивает экспертную деятельность как сложную, контекстно-зависимую от политической и морального окружения. Этот «научный» базис, на котором основаны стандарты, ограничивает возможности для альтернативных форм взаимодействия. Он также фундаментально привязан к бихевиористской концепции обучения, сконцентрированной на компетентности отдельных экспертов, и логически занижает значение коллегиального взаимодействия.

В основе данной модели лежат навязанные извне формы отчётности и контроля, обозначающие недостаточное доверие к экспертам с точки зрения их возможности самостоятельно и критически исследовать самих себя с профессиональной точки зрения. Более того, такой подход с неизбежностью ведёт к снижению ответственности экспертов за их собственное профессиональное формирование и будет «взращивать» в этой среде иждивенческие настроения и нацеленность исключительно на решения централизованного руководства в смысле содержания и траектории их профессионального развития.

Нельзя не упомянуть и то, что в данной модели зачастую снижается внимание к наиболее существенным, ценностно значимым вопросам деятельности педагога, таким как цели педагогической деятельности с точки зрения актуальных потребностей общества, вопросы моральной ответственности экспертного корпуса.

Будучи применимой с точки зрения стандартизации, унификации и измеримости формируемых дискриптов профессиональных компетенций эксперта, а также для целей установления «общего языка» для межпрофессиональной коммуникации, рассмотренная модель имеет свои недостатки, она существенно ограничивает возможности применения других, альтернативных концепций педагогической деятельности: коучинг, наставничество.

Наставничество охватывает различные практики взаимодействия экспертов, которые основываются на определённых философских предположениях. Основной и главной является важность межличностных отношений между двумя экспертами, типа обучение «один-наодин». И коучинг, и собственно наставничество основаны на этом типе взаимодействия, хотя коучинг больше ориентирован на формирование определённых умений, необходимых командной работе по реализации проектов коллектива, а собственно наставничество больше развивается в целях обеспечения преемственности деловых стратегем и ценностей корпоративной культуры: консультирования и «профессиональной дружбы». Модель наставничества (the coaching/mentoring model) предполагает, что одна из сторон является менее опытной, нежели чем другая.

Наставничество может быть коллегиальным, но чаще всего является иерархическим по типу отношений. Ключевым для наставничества является понимание того, что профессиональная подготовка проходит в рамках контекста учебного заведения и может развиваться посредством активного обучающего диалога между коллегами.

Наставничество может коренным образом различаться по своей содержательности и профессиональной значимости для становления педагога - эксперта и экспертного коллектива. В ситуации новичок/опытный эксперт наставничество предполагает профессиональную инициацию, т. е. введение в профессию, сопровождаемую передачей соответствующих навыков и знаний с освоением контекста. В случаях, когда участники наставничества приблизительно равны в смысле личного профессионального опыта, оно приобретает характер такого взаимодействия, в рамках которого происходит обсуждение возможностей, ценностей и ожиданий в менее иерархическом контексте общения.

В исследовательской литературе по данному вопросу [5] отмечается, что независимо от своего типа и целей роль наставничества в повышении квалификации эффективна, требует от участников высокоразвитых навыков межличностного общения, и при этом недостаточно востребована в современном университетском дополнительном профессиональном образовании. Технология наставничества редко встречается в описании квалификационных требований к педагогическим кадрам.

В сильных коллективах с устойчивыми традициями продвижения корпоративной миссии практикуется ещё одна модель повышения квалификации экспертов в рамках конкретного сообщества практиков. Данная модель основана на трёх главных процессах [6]:

- развивающихся формах взаимного участия;
- понимании и уточнении вклада участников в развитие сообщества;
- развитии участниками способов, тематики, стилей и дискурсов существования в сообществе.

Эта модель названа зарубежными исследователями «the community of practice model», т. е. обучение в рамках сообщества практики.

Основным для модели сообщества практики является понимание того, что обучение в рамках сообщества практики возникает как непосредственный результат существования этого сообщества и его внутренних взаимодействий, но не как результат запланированного заранее события или эпизода.

Более того, уверенность участников в существовании сообщества является основополагающим для эффективной вовлечённости каждого в деятельность сообщества. В зависимости от роли, выполняемой индивидуальным участником как членом подгруппы, обучение в рамках сообщества может быть или активным, или пассивным, когда коллективная мудрость доминирующих участников структурирует сообщество и распределяет роли между его участниками.

Фундаментальным для успешности взаимодействия в рамках модели сообщества практик является вопрос власти. Необходимо, чтобы сообщество смогло создать собственное понимание целей своего существования и его устройства, тем самым позволив участникам получить определённый уровень контроля над осмыслением квалификации и его освоением. Для взаимодействия экспертов как профессионального диалога, это требование не может быть реализовано формальными процедурами или методами классического иерархического менеджмента. Реализация совместного проекта в рамках сообщества определяет возможность отношений взаимного контроля участников, тем самым развивая более трансформативные методы и практики, нежели чем упомянутые выше управленческие техники.

Развитие взаимодействия в модели сообществ практики показывает, что, несмотря на то, что иногда эти сообщества превращаются в пространство постоянного доминирования определённого дискурса конкретных участников, в большинстве случаев модель сообщества практики имеет значительный потенциал как мощный инструмент развития и трансформации, когда сумма знаний и опыта отдельных индивидов значительно обогащается посредством коллективных усилий.

Более продвинутой системой повышения квалификации экспертов и формирования развивающей среды экспертного сообщества выступает сетевая распределённая система повышения квалификации экспертов. Эффективной в сетевой распределённой системе повышения квалификации экспертов представляется модель проблемно ориентированного экспериментального исследования (the action research model) как форма повышения квалификации академической составляющей компетенции эксперта. Рассматриваемая модель взаимодействия экспертов раскрывается как изучение социальной ситуации, вовлекающее участников в роли исследователей с целью улучшения качества действия внутри этой социальной ситуации [7]. Другими словами, модель проблемно ориентированного экспериментального исследования есть процесс осмысления некоторой общей проблемы и совместный поиск её решения. Исследователи отмечают, что эта модель взаимодействия экспертов оказывает существенное влияние на функционирование сообществ в процессе взаимодействия и является во многих случаях одним из основных типов деятельности [8]. По-существу, именно аудиторская, аналитико-прогностическая функция эксперта наиболее востребована в современных системах обеспечения гарантий качества. Последние мероприятия вуза по добровольному прохождению общественно-профессиональной аккредитации основных образовательных программ по социологии, дизайну и сервису продемонстрировали максимальную эффективность экспертной оценки состояния и прогнозов развития стратегии ОПОП.

Не случайно, аналитики считают, что рассматриваемая модель предлагает альтернативу пассивной роли эксперта в традиционных моделях профессиональной деятельности [9]. Участники сообщества экспертов, будучи вовлечены в процесс осмысления и последующего решения проблемы, становятся субъектами процессов взаимодействия экспертов, в отличие от традиционной модели, когда они выступают объектами реализации тех или иных концепций и методик, сгенерированных в специализированных академических центрах. Таким образом, сообщества экспертов ограждают себя от засилья нерелевантных, с их точки зрения, направлений для взаимодействия.

Одновременно с указанными эффектами принципиально важным является наличие непрямого, но конструктивно значимого для коллектива результата. Это то, что при реализации данной модели происходит перераспределение баланса «власти» и контроля управления над содержанием и формами взаимодействия в сторону большей автономии и увеличения прав сообщества рядовых участников экспертного сообщества. Именно осмысление себя в качестве объекта процессов взаимодействия является неотъемлемой характеристикой сообщества как саморазвивающегося феномена, действующего не по программе или плану, а имеющего внутренние мотивации для существования и развития.

Процессы реальных модернизаций, социально-экономические вызовы учительских коллективов 2000-х гг. в России сформировали некоторые практики повышения квалификаций, обладающие максимальной напряжённостью изменений компетентностной парадигмы как на уровне коллективов, так и на уровне личностных изменений. Эти практики повышения квалификаций названы моделью преобразований.

Модель преобразований (the transformative model) соединяет в себе свойства нескольких моделей взаимодействия профессионалов в сфере образования, рассмотренных выше [4]. Основной характеристикой модели преобразований является комбинация практик и условий, предполагающих поддержку программы или плана преобразований профессиональной деятельности участников. Таким образом, модель преобразований не является отдельной моделью как таковой, но представляет собой набор различных условий, необходимых для трансформационной, преобразующей деятельности.

Для того, чтобы очертить специфику рассматриваемой модели, необходимо рассмотреть социальный контекст развития коллектива, который актуализирует данную модель повышения квалификации экспертов. Модель преобразований является противоположностью модели повышения квалификации через выполнение учебного плана, поскольку для коллективного осмысления проблем не всегда необходимо получение нового формального знания как набора информации.

Разумеется, оптимальной является необходимость сохранения баланса между знаниево-компетентностной ориентацией взаимодействия экспертов и акцентом на потребности эксперта в изменении реального контекста конкретного образовательного учреждения [4].

Вместе с этим необходимо отметить, что рассматриваемая модель в некотором смысле является оппозицией и модели «сообществ практики», поскольку не всегда потребности сообщества нацелены на решение именно практической задачи: иногда сообщество организуется на основе интереса к решению чисто теоретических вопросов с привлечением экспертов из университетской среды.

В этих случаях исследователи отмечают значительное усиление рефлексии и саморефлексии деятельности сообщества и её чрезвычайно активный характер в данном направлении, когда абсолютное большинство участников занимают активную позицию в рамках сообщества (что не характерно для «нормального» сообщества практики, где обычно доминирует небольшая группа индивидов). В связи с этим исследователи подчёркивают, что ключевой характеристикой модели преобразований является эффективная интеграция различных моделей, рассмотренных выше, включая вопрос распределения власти (управления сообществом).

Итак, по существу, в течение всей своей профессиональной жизни эксперты формируют свой собственный уникальный набор знаний и практик, который можно определить как персональное практическое знание. В большинстве случаев эксперты производят только незначительные и постепенные изменения своих основных принципов и убеждений по мере того, как более старые заменяются новыми. Новые идеи должны быть опробованы и осмыслены, прежде чем они будут внедрены в сознание эксперта [10]. В этом случае модель

преобразований плавно трансформируется в модель накопления квалификаций и называется моделью социального капитала (the social capital model).

Таким образом, будучи рассмотренной с точки зрения социальной активности, она может считаться как усиление профессионального педагогического сообщества. «Рефлексивная практика» включает в себя самообследование, «самопроблематизацию», «автодискуссию» и завершается обычно обсуждением с коллегами. Взаимодействие является существенной характеристикой «рефлексивной практики» по двум причинам. Во-первых, сотрудничество в группе с необходимостью вынуждает переносить внутренний процесс рефлексии в текст, т. е. эксплицирует личностные усилия эксперта в определённый дискурс. Во-вторых, сотрудничество даёт эксперту шанс осмысления новых идей и вовлекает его в осмысление его деятельности с разных точек зрения.

Модель социального капитала подразумевает, что любое качественное преподавание обязательно включает в себя взаимодействие и обсуждение с коллегами, акцентирует внимание на то, что в рамках достаточной протяжённой карьеры эксперта такое взаимодействие становится интенциональным. Однако широта и глубина саморефлексии во многих случаях ограничена, в данном случае стенами учебного класса, и не будет простираться за пределы полученных ранее знаний. Совершенствование деятельности эксперта в учебном заведении является социально контекстным процессом и одновременно с этим - коллективно-когнитивным, эпистемологическим. Анализируя понятие «капитал», можно заметить, что оно по определению включает в себя возможность использования или (и) получения (или обмена) на каких-либо других условиях необходимых активов. С другой стороны, определение «социальный» придаёт новое измерение понятию «капитал»: первоначально воспринимаемое как обычно принадлежащий конкретному индивиду, капитал становится социальным, когда его использование (в том числе получение новых активов) невозможно без задействования Другого в рамках сообществ. Более того, ряд зарубежных исследователей отмечает, что именно по наличию и характеристикам социального капитала можно и нужно проводить определение социальных групп, т. е. социальный капитал является системо- (и сете-) образующим фактором.

Выявляя содержание понятия «социальный капитал» профессиональных компетенций эксперта, можно определить устойчивость и мощность профессионального экспертного сообщества в сфере образования. Возможность совместного использования не только делает ресурсы более доступными для эксперта, но и мультиплицирует ценность этих ресурсов для экспертов. Таким образом, качественная деятельность эксперта не только требует различного типа интеллектуальных и материальных ресурсов, но и обеспечения полноты «жизненного цикла» практики взаимодействия с педагогическим сообществом. Одним из ключевых условий здорового жизненного цикла профессиональных компетенций эксперта является наличие социального капитала, который может служить и средой, порождающей авторефлексивные практики педагогического сообщества, и интеллектуальным источником нахождения решения проблем, выявленных в ходе процесса «рефлексивной практики», и мощным основанием мотивационных изменений.

Модели повышения квалификации экспертов в университетском сообществе рассмотрены в статье. Таким образом, модель социального капитала наиболее интегративна, применительно к экспертам она интегрирует подход к взаимодействию как индивидуальной деятельности по получению новой информации и навыков, так и модель преобразования сообщества практики с её акцентом на коллективное взаимодействие экспертов и экспертируемых.

Список литературы

- 1. Гомбоева М. И. Концептуальные и институциональные основы модернизации системы управления непрерывным дополнительным профессиональным образованием как ресурс социального развития региона // Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 5. С. 32–42.
- 2. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. Journal of In-service Education, Volume 31. 2005. № 2.
- 3. Rhodes C. & Beneicke S. Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs, Journal of In-service Education. 2003. P. 123–140.
- 4. Liu W., Carr R. & Strobel J. Extending teacher professional development through an online learning community: A case study. In Journal of Educational Technology Development and Exchange. 2009. № 2(1). P. 99–112.
- 5. Liu W., Carr R. & Strobel J. Extending teacher professional development through an online learning community: A case study. InJournal of Educational Technology Development and Exchange. 2009. № 2(1). P. 99–112.
- 6. Wenger E. Communities of practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press, 1998.
- 7. Looi C. K., Lim W. Y. & Chen W. L. Communities of practice for continuing professional development in the Twenty-first Century. In Voogt, J., & Knezek,G. (EDS.), International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. NewYork: Springer, 2008. P. 489–502.
- 8. Weiner G. Professional Development, Teacher Education, Action research and Social Justice: a recent initiative in North Sweden, paper presented at the Annual Conference, In-service and Professional Development Association, Birmingham. 1–3 November 2002.
- 9. Burbank M. D. & Kauchak D. An Alternative Model for Professional Development: investigations into effective collaboration. InTeaching and Teacher Education. 2003. № 19. P. 499–514.
- 10. Johnson W., Lustick D. & Kim M. J. Teacher professional learning as the growth of social capital. In Current Issues in Education. 2011. № 14(3). Retrieved October 19, 2011, from http://cie. asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/781.

References

- 1. Gomboeva M. I. Konceptual'nye i institucional'nye osnovy modernizacii sistemy upravlenija nepreryvnym dopolnitel'nym professional'nym obrazovaniem kak resurs social'nogo razvitija regiona // Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 5. S. 32–42.
- 2. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. Journal of In-service Education, Volume 31. 2005. № 2.

Учёные записки ЗабГУ

- 3. Rhodes C. & Beneicke S. Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs, Journal of Inservice Education. 2003. P. 123–140.
- 4. Liu W., Carr R. & Strobel J. Extending teacher professional development through an online learning community: A case study. In Journal of Educational Technology Development and Exchange. 2009. № 2(1). P. 99–112.
- 5. Liu W., Carr R. & Strobel J. Extending teacher professional development through an online learning community: A case study. InJournal of Educational Technology Development and Exchange. 2009. № 2(1). P. 99–112.
- 6. Wenger E. Communities of practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press, 1998.
- 7. Looi C. K., Lim W. Y. & Chen W. L. Communities of practice for continuing professional development in the Twenty-first Century. In Voogt, J., & Knezek,G. (EDS.), International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. NewYork: Springer, 2008. P. 489–502.
- 8. Weiner G. Professional Development, Teacher Education, Action research and Social Justice: a recent initiative in North Sweden, paper presented at the Annual Conference, In-service and Professional Development Association, Birmingham. 1–3 November 2002.
- 9. Burbank M. D. & Kauchak D. An Alternative Model for Professional Development: investigations into effective collaboration. InTeaching and Teacher Education. 2003. N 19. R. 499–514.
- 10. Johnson W., Lustick D. & Kim M. J. Teacher professional learning as the growth of social capital. In Current Issues in Education. 2011. № 14(3). Retrieved October 19, 2011, from http://cie. asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/781.

Статья поступила в редакцию 15 мая 2013 г.