

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-117
EDN: LFTQWG

Практики непрерывного профессионального образования педагогов в странах Западной Африки (опыт Республики Гана)

Инна Алексеевна Воронцова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, заместитель директора Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1.
aginna1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5897-9299>

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам структуры и организации непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана, освещению некоторых проблемных зон в политике непрерывного педагогического образования, обозначению рекомендаций по развитию непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана. Исследование представляется актуальным в контексте усиления влияния стран Африканского континента на формирование международной политической, культурной и образовательной повестки. Автор статьи опирается на актуальные теоретические источники и сведения, представленные на официальных сайтах организаций, вовлеченных в реализацию программ непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана, а также экспериментальные и статистические данные, опубликованные по результатам исследований удовлетворенности педагогов школ Ганы содержанием наполнением, организацией и эффективностью форм и средств реализации таких программ. В ходе изучения обозначенных вопросов автор статьи приходит к выводу, что к реализации программ непрерывного профессионального образования педагогов привлекаются как государственные (Министерство образования, Служба образования Ганы и др.), так и негосударственные организации. Повышение квалификации педагогов реализуется в рамках Политики профессионального развития и управления «доуниверситетским» образованием, Рамочной программы непрерывного профессионального развития, инициатив профессиональных педагогических сообществ школ или образовательных объединений и др. Вертикаль непрерывного образования педагогов представлена программами бакалавриата университетских колледжей, магистерскими и постдипломными программами. Отдельную нишу занимают инициативы по поддержке молодых педагогов. К проблемным зонам непрерывного педагогического образования в Республике Гана относятся вопросы неопределенности юридического статуса некоторых форм непрерывного образования, проблема недостатка материальных ресурсов, мотивации и системы поощрения педагогов, диверсификации форм реализации непрерывного образования. В качестве рекомендаций по оптимизации программ непрерывного образования педагогов предлагается внедрение принципа «снизу вверх», исходящего в формировании программ из определяемых самими педагогами потребностей и дефицитов, и акцент на трансформационный подход к профессиональному развитию учителей, способствующий качественному преобразованию профессиональных компетенций педагогов.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование педагогов; повышение профессиональной квалификации педагогов; педагогическое образование; образовательная практика; образовательная политика; Республика Гана; Министерство образования Ганы; Служба образования Ганы

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского на 2024 год от Минпросвещения РФ по теме «Исследование моделей и практик подготовки педагогических кадров в странах Западной Африки (Кот-Д'Ивуар, Гана)» (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Для цитирования: Воронцова И. А. Практики непрерывного профессионального образования педагогов в странах Западной Африки (опыт Республики Гана) // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 117-125. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-117>. <https://elibrary.ru/LFTQWG>

Original article

Continuous education practices for teachers in West Africa (the experience of the Republic of Ghana)**Inna A. Vorontsova**

Candidate of philological sciences, associate professor of the translation department, deputy director of the Institute for human resources development, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
arinnal@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5897-9299>

Abstract. This article examines the structure and organization of continuous teacher education in the Republic of Ghana, identifies some problem areas in teacher education policy and contains recommendations for the development of continuous teacher education programs and initiatives in the Republic of Ghana. The study seems relevant in the context of the increasing influence of the African continent in the formation of international political, cultural and educational agendas. The author of the article relies on relevant theoretical sources and information presented on the official websites of organizations involved in the implementation of professional development programs for Ghanaian teachers, as well as on experimental and statistical data published on the results of research on the satisfaction of teachers in Ghanaian schools with the content, organization and effectiveness of forms and means of implementing such programs. In the course of the study, the author comes to the conclusion that both governmental (Ministry of Education, Ghana Education Service) and non-governmental organizations are involved in the implementation of professional development programs for teachers. The professional development of teachers is carried out within the framework of the Pre-Tertiary Teacher Professional Development and Management Policy, the Framework for Continuous Professional Development program, Professional Learning Community initiatives etc. The vertical of continuous teacher education is represented by bachelor's degree programs of University Colleges (of Education), master's degree programs and postgraduate programs. A separate niche is occupied by initiatives to support young teachers. The problem areas of teachers' continuous education in the Republic of Ghana include the issues of uncertainty of the legal status of some forms of in-service training, the problem of lack of material resources, motivation and incentive system for teachers, insufficient diversification of the forms of pre- and in-service training. As recommendations for the optimization of continuous education programs for teachers, it is suggested to introduce the bottom-up principle in the design of programs based on the needs and deficits identified by teachers themselves, and to rely on the transformational approach to teachers' professional development, which contributes to the qualitative transformation of their professional competences.

Key words: continuous professional education of teachers; professional development of teachers; teacher education; educational practice; educational policy; Republic of Ghana; Ghana Ministry of Education; Ghana Education Service

The article was prepared within the framework of the State Assignment to Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky for 2024 from the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Study of models and practices for training teachers in West Africa (Côte D'Ivoire, Ghana)» (registry number 720000F.99.1.BN62AB84000).

For citation: Vorontsova I. A. Continuous education practices for teachers in West Africa (the experience of the Republic of Ghana). *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (4): 117-125. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-117>. <https://elibrary.ru/LFTQWG>

Введение

Проблема непрерывного образования педагогов является одной из наиболее горячо обсуждаемых в профессиональном сообществе проблем современного образования [Амбарова, 2024; Коновалов, 2024; Хакназарова, 2024]. Это вполне объяснимо в контексте постоянно меняющихся условий реализации образовательной деятельности – глобализации научных, образовательных, экономических и других процессов [Олейникова, 2021; Синегубов, 2024], технологических инноваций [Колыхматов, 2019; Fernández-Batanero,

2022], общественных вызовов (например, пандемии) [Чоросова, 2020; Малышева, 2020; Al-Bargi, 2021; Dempsey, Mestry, 2023], изменения национальной и международной экологической, социальной и политической повестки [Amado, 2017; Huffling, Scott, Rushing, 2022]. Исследования форм реализации и содержательного наполнения программ непрерывного образования педагогов, основанные на анализе доступных образовательных документов и учебно-методических комплексов, а также мнений участников образовательного процесса (стажеров, учителей, педагогов, получающих услуги в сфере профессио-

нального образования), заставляют задуматься как об объеме самого понятия непрерывного образования педагогов, так и о существующих практиках его обеспечения [Волченкова, 2024]. В этом контексте особое значение имеет анализ отечественного и зарубежного опыта, позволяющий, с одной стороны, установить дефициты и «тонкие места» существующих программ и подходов и организовать работу по их устранению и/или восполнению, а с другой, – выявить наиболее эффективные способы и подходы, способствовать их укреплению, развитию и продвижению – как в своей стране, так и за рубежом.

Последние годы отмечены устойчивым интересом к образовательным практикам, применяющимся на разных уровнях системы образования в странах Африканского континента [Гусачек, 2016; Amado, 2017; Mwila, 2022]. Страны Африки переживают сегодня экономический, технологический и культурный подъем, рост осознания национальной идентичности, усиление влияния на международной арене. Это ведет к обновлениям в образовательной политике африканских государств, переосмыслению роли учителя в трансляции учащимся знаний, компетенций, морально-нравственных и ценностных установок. Как никогда актуальным становится вопрос организации и содержательного насыщения программ профессиональной подготовки и дополнительного образования учителей, «являющихся катализаторами, контрапунктами и заложниками конкурирующих интересов и императивов» современного «общества знаний» [Amrofo, 2018, p. 28].

Настоящая статья посвящена вопросам структуры и организации непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана, освещению некоторых проблемных зон в политике непрерывного профессионального образования педагогов, которые отмечаются специалистами, занимающимися исследованием этого вопроса [Abakah, Abreh, 2018; 2022; Amrofo, 2018; Atiku, 2023], обозначению рекомендаций по развитию непрерывного профессионального образования педагогов в Республике Гана.

Методы исследования

К основным методам настоящего исследования следует отнести методы анализа научной литературы и систематизации материалов по рассматриваемой проблеме, методы сравнения,

сопоставления и обобщения, метод изучения современного педагогического опыта.

Результаты исследования

Подготовка педагогических кадров в Республике Гана сегодня возложена на педагогические колледжи или колледжи образования (Colleges of Education), которые после реформы 2008 г. (соответствующие положения были окончательно закреплены в Акте о колледжах образования (The Colleges of Education Act, 2012 г.) являются учреждениями высшего образования (University Colleges), аффилированными с университетами-наставниками (mentoring universities). По последним данным, в Гане функционирует 46 колледжей образования, предлагающих четырехлетние программы бакалавриата (с присуждением выпускникам степени бакалавра образования (Bachelor of Education)) при наставничестве со стороны 6 университетов – Университета Кейп-Кост, Университета образования, Университета образования в Виннебе, Университета науки и техники имени Кваме Нкрумы, Университета Ганы и Университета исследований в области развития (University of Cape Coast, University of Education, Winneba, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, University of Ghana, and University for Development Studies) [List of Colleges of Education in Ghana].

До реформы 2008 г. педагогические колледжи не являлись учреждениями высшего образования, соответственно, по окончании колледжа выпускникам вручались не дипломы о высшем образовании, а сертификаты («A» certificates – сертификаты «A»), дававшие право преподавания в начальной и средней школе (отметим, что данные сертификаты имели международное признание как документы, подтверждающие наличие профессиональной квалификации).

Реформа 2008 г. коснулась не только профессиональной подготовки педагогических кадров, способствовавшей повышению ранга педагогических колледжей до университетских колледжей с вытекающими отсюда новыми образовательными программами бакалавриата и обновлением системы лицензирования и регистрации учителей [Amrofo, 2018, p. 29], но и формирования политики и процедур в области непрерывного профессионального образования педагогов, ключевую роль в которой сыграли и продолжают играть Министерство образования (Ministry of

Education) и Служба образования Ганы (Ghana Education Service) [Abakah, 2022, p. 10].

На основе Закона об образовании 2008 г. Министерство образования Ганы разработало и предложило программу («политику» – policy) профессионального развития и управления «до-университетским» образованием (Pre-Tertiary Teacher Professional Development and Management (PTPDM) policy, PTPDM), регламентирующую процедуры в сфере профессионального развития педагогов начальной и средней школы. Программа, в полном объеме функционирующая с 2012 г., имеет целью стандартизацию практики профессионального развития педагогов и рассматривает ее как «форму обучения на протяжении всей жизни» [Atiku, 2022, p. 49].

Значимым проводником инициативы является Служба образования Ганы. Так, данный институт координировал процедуру «перехода» учителей с сертификатом «А» в категорию дипломированных специалистов через специальные программы повышения квалификации в 2007–2008 гг. [Amrofo, 2018, p. 29].

В числе прочего политика PTPDM предусматривает, что все предлагаемые педагогам начального и среднего образования программы и мероприятия по повышению их профессиональной квалификации должны основываться на компетентностном подходе, как в части спецификаций, так и в части оценки. Политика PTPDM постулирует зависимость карьерного роста учителя не от его стажа, а от наличия удостоверений, подтверждающих освоение им программ профессионального развития: «продвижение учителей по службе должно зависеть от их участия в мероприятиях по повышению квалификации, а удостоверения и сертификаты, подтверждающие профессиональные достижения и профессиональный рост педагогов, должны служить предпосылкой карьерного роста, повышения оплаты труда и иных форм поощрения» [Abakah, 2022, p. 2]. Политика PTPDM определяет и порядок лицензирования и сертификации учителей.

В научной литературе, однако, звучит критика в адрес данной инициативы. Среди недостатков называются отсутствие четкого определения понятия непрерывного профессионального образования педагогов в аспекте его форм и содержательного наполнения, неопределенность в отношении регламентирующих его стандартов, отсутствие «более широкой основы для руководства процессом непрерывного профессионально-

го образования как процессом обучения на протяжении всей жизни» [Abakah, 2022, p. 2].

В 2018 г. была проведена еще одна реформа педагогического образования, известная как «Меморандум кабинета министров о политике по реформированию педагогического образования» (The Cabinet Memorandum on Policy on Teacher Education Reform, CMPTER). В рамках данной инициативы были разработаны «Национальные стандарты для учителей» (National Teachers Standards, NTS), одним из ключевых аспектов которых стали профессиональные ценности учителя «с акцентом на критическое и коллективное осмысление учителями своей практической деятельности с целью улучшения личного и профессионального развития посредством обучения на протяжении всей жизни и дополнительного профессионального образования» [Abakah, 2022, p. 2], однако и эта инициатива не воспринимается профессиональным сообществом как достаточная для регламентирования столь сложной системы, как непрерывное профессиональное образование педагога [Abakah, 2022, p. 3].

Координация проведения реформ в сфере образования осуществляется через Национальный секретариат по образовательным реформам (National Education Reform Secretariat), учрежденный Министерством образования в 2018 г. и контролирующей соответствие реформ Стратегическому плану в сфере образования (Education Strategic Plan) 2018–2030 гг.

Другими «игроками» в сфере непрерывного профессионального образования педагогов являются Национальный педагогический совет (National Teaching Council), разработавший Рамочную программу непрерывного профессионального развития (Framework for Continuous Professional Development); Ассоциация по надзору и разработке учебных программ (Association for Supervision and Curriculum Development), организующая профессиональное обучение в рамках конференций, семинаров и сетевых форумов; Национальная ассоциация учителей Ганы (Ghana National Association of Teachers), предоставляющая возможности повышения профессиональной квалификации через собственный Отдел образования и профессионального развития (Education and Professional Development Division); Общество образовательных технологий Ганы (Ghana Society for Education Technology), организующее мероприятия (семинары, мастер-классы и др.) по формированию навыков в области STEM (Sci-

ence, Technology, Engineering, Mathematics – модель, объединяющая в единую систему предметы естественно-математического цикла) и EdTech (предусматривающей эффективное применение компьютерных возможностей, программного обеспечения и теории и методики обучения для способствования решению учебных задач), а также реализующее программы коучинга и наставничества; университетские колледжи (колледжи образования); другие национальные организации, аккредитованные Национальным педагогическим советом, и международные организации, в частности, ЮНЕСКО. По данным E. Abakah et al., количественное соотношение выглядит следующим образом: 69,1 % программ организуются и финансируются учебным учреждением или Службой образования Ганы, 28,9 % программ приходится на неправительственные организации, 18,6 % – на ассоциации учителей [Abakah, 2022, p. 9]. Авторы отмечают, что достаточно высокий процент программ выбирается и финансируется педагогами самостоятельно (59,9 %) [Abakah, 2022, p. 8].

Среди наиболее значимых программ, предлагаемых государственными органами и профессиональными объединениями, – упоминавшаяся выше Рамочная программа непрерывного профессионального развития от Национального педагогического совета, увязывающая непрерывное образование с системой баллов и стимулирующая педагогов к прохождению курсов и программ повышения профессиональной квалификации с целью накопления баллов. Далее, это программы (воркшопы, мероприятия и т. д.), организуемые профессиональными педагогическими (учебными) сообществами (Professional Learning Communities) школ или образовательных объединений, в задачи которых входит обмен знаниями и опытом, обсуждение новых решений в сфере образовательной политики, совместная работа педагогов по формированию стратегий преподавания и обучения. Формирование таких сообществ поощряется Службой образования Ганы, рассматривающей их как платформу для постоянного совершенствования подходов к преподаванию и обучению. Программы повышения профессиональной квалификации педагогов, как отмечалось выше, разрабатываются и Национальной ассоциацией учителей Ганы в рамках функционирования Отдела образования и профессионального развития.

В числе наиболее известных программ, предлагаемых негосударственными учебными учре-

ждениями, – программы благотворительной образовательной организации Sabre Education, ориентированные, главным образом (но не только), на допрофессиональную и дополнительную профессиональную подготовку педагогов дошкольных учреждений. Программы Sabre, в частности, Right to Play Ghana («Право играть – Гана» – программа, вполне закономерно развивающая идею о том, что в основе обучения детей дошкольного возраста лежит принцип игры), позиционируются как оптимальные, масштабируемые модели подготовки учителей дошкольных учреждений (в частности, программа Right to Play Ghana была принята Службой образования Ганы в качестве государственной модели подготовки педагогов дошкольного образования) [Sabre Education].

Sabre Education – один из постоянных партнеров Службы образования Ганы. Совместно с международными коммерческими организациями и при поддержке Службы образования Ганы Sabre Education построила и оснастила целый ряд дошкольных образовательных учреждений и осуществила подготовку педагогов для работы в них, а концепция Sabre Education получила признание со стороны таких международных агентств по вопросам развития, как UNICEF и DFID [Sabre Education].

Вторая некоммерческая организация, продвигающая свои программы дополнительного образования педагогов, это организация T-TEL (Transforming Teaching, Education and Learning – «Трансформация преподавания, образования и обучения»). Организация специализируется на предоставлении высококачественных технических консультаций, услуг по управлению проектами, в том числе исследовательскими, и поддержке внедрения программ и технологий в образовательную сферу [T-TEL].

Следует также отметить проект дистанционного обучения учителей в Восточном регионе Ганы Train for Tomorrow (T4T) («Образование для завтрашнего дня»), нацеленный на развитие предметных знаний и методических умений школьных педагогов, и проект Ghana Accountability for Learning Outcomes Project («Гана – ответственность за результаты обучения»), целью которого является «повышение качества образования в школах с низкими показателями базового образования, обеспечения равенства и повышения ответственности» в сфере образования [GALOP].

Вышеназванный проект состоит из четырех компонентов: (1) усиление преподавания и обучения посредством поддержки и предоставления ресурсов учителям; (2) усиление поддержки, управления и ресурсного обеспечения школ; (3) реформирование системы отчетности и сопутствующие ей разработка и внедрение национальной стратегии оценки и реформы, нацеленные на повышение эффективности управления человеческими ресурсами, административной и лидерской практикой в секторе образования; (4) техническая помощь, управление и операционные расходы, мониторинг и помощь в организации исследовательской деятельности [GALOP].

Педагоги, получившие степень бакалавра образования, имеют возможность продолжить обучение в магистратуре, а затем повысить свою профессиональную квалификацию по программам постдипломного образования. Молодым педагогам (выпускникам университетских колледжей (образования) и педагогам-стажерам, обычно являющимся студентами старших курсов колледжей) предоставляется консультативная помощь в рамках ряда инициатив: «Программа введения в профессию» от Национального педагогического совета (National Teaching Council (NTC) Induction Program), «Год поддержки молодого учителя» (Newly Qualified Teacher Support Year) от Sabre Education как партнера Службы образования Ганы, программы по наставничеству и экспериментальному обучению, разрабатываемые университетами. Программы направлены на предоставление педагогам ресурсов и рекомендаций, которые помогут им эффективно применять полученные знания в классе, а также – на повышение качества преподавания путем предоставления педагогам, особенно педагогам-стажерам, практического опыта и наставничества со стороны опытных учителей. Разрабатываются руководства по введению в профессию [Induction handbook for newly qualified teachers, 2021].

Формы непрерывного образования педагогов представляются достаточно традиционными – семинары, конференции, сетевые и онлайн-программы и др. Анализ опросов педагогов, однако, показывает, что наиболее доступной (89,3 % ответов респондентов) и ценной (50,7 % ответов респондентов) формой обучения признаются «неформальные диалоги с коллегами» [Abakah, 2022, p. 8, 11], однако в проблемном поле остается процедура легализации неформального профессионального общения и обмена

профессиональным опытом как формы непрерывного образования [Abakah, 2022, p. 11].

К проблемам организации программ непрерывного образования педагоги-участники и исследователи относят отсутствие поддержки со стороны школы, недостаток ресурсов, в том числе финансовых, слабая информированность учителей о предлагаемых программах, отсутствие у учителей мотивации на саморазвитие, отсутствие коллегиальности в отдельных учебных учреждениях, загруженность учителей и др. Abakah et al. отмечают, что 64 % опрошенных ими в ходе исследования учителей считают, что в их школах не проводится достаточного количества мероприятий по повышению профессиональной квалификации, при этом педагоги признают, что повышение профессиональной квалификации и непрерывное образование в целом имеют неограниченное значение для профессионального развития и успешной профессиональной деятельности педагога [Abakah, 2022, p. 12].

В качестве рекомендаций по оптимизации программ непрерывного образования педагогов предлагается внедрение принципа «снизу вверх», исходящего в формировании программ из определяемых самими педагогами потребностей и дефицитов, и акцент на трансформационный подход к профессиональному развитию учителей, способствующий качественному преобразованию профессиональных компетенций педагогов. Это позволит расширить возможности непрерывного образования, будет способствовать повышению самостоятельности учителей в конструировании знаний и компетенций, необходимых для их профессионального роста и развития. Специалисты отмечают, что опыт педагогической деятельности в сочетании с «последствиями глобализации» должен помочь педагогу стать «приверженцем профессии», стремиться к постоянному повышению профессиональной квалификации, усилению самоконтроля и «пересмотру собственного профессионального образования» [Amrofo, 2018, p. 28], что означает участие в очных и виртуальных образовательных программах, создание портфолио непрерывного профессионального развития, которое позволит учителю накапливать и обновлять профессиональные знания, получать необходимые консультации, вести исследовательскую работу, критически осмысливать и применять полученную информацию в своей профессиональной деятельности [Amrofo, 2018, p.29]. Проводится и мысль о том, что достижения педагогов, обусловленные их

активным участием в программах непрерывного профессионального образования, должны отражаться и на уровне оплаты труда.

Заключение

Таким образом, непрерывное профессиональное образование педагогов в Республике Гана представляет собой систему регулярных (долгосрочных, действующих на постоянной основе) и разовых (краткосрочных) программ, нацеленных на повышение профессиональной квалификации и профессионального развития педагогов. Программы непрерывного профессионального образования реализуются как государственными, так и негосударственными учреждениями на разных образовательных уровнях и в разных формах. К проблемным зонам относятся вопросы неопределенности юридического статуса некоторых форм непрерывного образования, проблема недостатка материальных ресурсов, мотивации и системы поощрения педагогов, диверсификации форм реализации непрерывного образования. В качестве рекомендаций по оптимизации программ непрерывного образования педагогов предлагается внедрение принципа «снизу вверх», исходящего в формировании программ из определяемых самими педагогами потребностей и дефицитов, и акцент на трансформационный подход к профессиональному развитию учителей, способствующий качественному преобразованию профессиональных компетенций педагога.

Библиографический список

1. Амбарова П. А. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 3. С. 9–27.
2. Волченкова К. Н. Тренды развития дополнительного профессионального образования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. № 1. С. 5–15.
3. Гусачек Н. С. Развитие и роль дистанционного образования в странах Африки южнее Сахары // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S13. С. 1–5.
4. Колыхматов В. И. Значение цифровых технологий в профессиональном развитии педагога // Педагогический поиск: инновационный опыт, проблемы качества профессионального развития педагога. 2019. С. 50–55.
5. Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, № 1 (56). С. 42–57.
6. Малышева А. В. Цифровизация образования в условиях пандемии коронавируса / А. В. Малышева, А. А. Сохорева, Е. А. Карпенков // Повышение качества образования, современные инновации в науке и производстве. 2020. С. 256–259.
7. Олейникова О. Н. Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых / О. Н. Олейникова, Ю. Н. Редина, И. А. Артемьев // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 89–103.
8. Синегубов С. Н. Глобальные проблемы в образовании как объект исследования в международных базах данных (историческая перспектива) / С. Н. Синегубов, И. К. Цаликова, С. В. Пахотина, Н. И. Сабеева, И. М. Кунгурова // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 5. С. 90–123.
9. Хакназарова Н. К. Проблема непрерывного развития профессиональной компетентности педагогических кадров // Central Asian Journal of Social Sciences and History. 2024. Т. 5, № 1. С. 136–145.
10. Чоросова О. М. Современное состояние профессионального развития педагогов в условиях трансформации цифрового образования / О. М. Чоросова, Н. И. Горохова, А. И. Иванова, М. Д. Иванова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 3 (19). С. 42–48.
11. Abakah E., Widin J., Kwabena A. E. Continuing Professional Development (CPD) Practices Among Basic School Teachers in the Central Region of Ghana // SAGE Open. April-June 2022. 2022. P. 1–14.
12. Abreh M. K. Heads of departments' perception of teachers' participation in continuous professional development programmes and its influence on science and mathematics teaching in Ghanaian secondary schools // African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences. 2018. Vol. 14. P. 85–99.
13. Al-Bargi A. ELT online teachers' professional development during the COVID-19 pandemic outbreak: Perceptions, implications and adaptations // Theory and Practice in Language Studies. 2021. Vol. 11. № 10. P. 1161–1170.
14. Amado A. et al. Engaging teacher educators with the sustainability agenda: a case study of a pilot professional development program from Ethiopia // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. Vol. 18. № 5. P. 715–737.
15. Ampofo R. E. Issues and Challenges of Continuous Professional Development of Educators in the Colleges of Education in Ghana // The International Journal of Humanities & Social Studies. Vol. 6. Issue 12. 2018. P. 28–34.
16. Atiku B. Relevance of College-Based Departmentalised Continuous Professional Development (CPD) for the Academic Staff of Colleges of Education in the Volta Region of Ghana // Journal of Educational Management. 2023. Vol. 12. P. 47–63.

17. Dempsey T., Mestry R. Teachers' Perceptions and Experiences of Navigating Continuing Professional Development during the COVID-19 Pandemic // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. №. 9. P. 933–949.

18. Fernández-Batanero J. M. et al. Digital competences for teacher professional development. Systematic review // *European Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 45. №. 4. P. 513–531.

19. Ghana Accountability for Learning Outcomes Project (GALOP). URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentdetail/415871570586470453/ghana-ghana-accountability-for-learning-outcomes-project> (дата обращения: 20.06.2024).

20. Huffling L. D., Scott H. C., Rushing S. Incorporating education for sustainable development into teachers' continuous professional development through Critical Environmental Agency // *Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies: How do education systems contribute to raising global citizens?* Cham: Springer International Publishing, 2022. P. 205–217.

21. Induction handbook for newly qualified teachers. National Teaching Council Ministry of Education, Ghana. 2021. 91p.

22. List of Colleges of Education in Ghana. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_colleges_of_education_in_Ghana (дата обращения: 17.06.2024).

23. Mwila K., Namuchana M., Lufungulo E. S., Chinemerem O. G., Mudenda S., Mangwatu D., Hikaambo C. Teachers' continuous professional development (CPD) in Southern African Development Community (SADC): a review of policies, approaches and implementation strategies in enhancing teacher competences // *International Journal of Education Humanities and Social Science*. 2022. Vol. 5. № 01. P. 104–124.

24. Sabre Education. URL: <https://sabre.education/> (дата обращения: 18.06.2024).

25. Train for Tomorrow Ghana. URL: <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/programmes/train-for-tomorrow-ghana> (дата обращения: 19.06.2024).

26. T-TEL. URL: <https://t-tel.org/> (дата обращения: 19.06.2024).

Reference list

1. Ambarova P. A. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov: vozmozhnosti i problemy realizacii = Additional professional education of scientific and pedagogical workers: opportunities and problems of implementation / P. A. Ambarova, G. E. Zborovskij // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2024. T. 33, №. 3. S. 9–27.

2. Volchenkova K. N. Trendy razvitija dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Trends in the development of additional vocational education // *Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 2024. № 1. C. 5–15.

3. Gusachek N. S. Razvitie i rol' distancionnogo obrazovanija v stranah Afriki juzhnee Sahary = Development and Role of Distance Education in Sub-Saharan Africa // *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016. № S13. S. 1–5.

4. Kolyhmatov V. I. Znachenie cifrovyyh tehnologij v professional'nom razvitii pedagoga = The importance of digital technologies in the professional development of a teacher // *Pedagogicheskij poisk: innovacionnyj opyt, problemy kachestva professional'nogo razvitija pedagoga*. 2019. S. 50–55.

5. Kononov A. A. Professional'noe razvitie pedagogicheskikh kadrov v processe povyshenija kvalifikacii = Professional development of teachers in the process of advanced training // *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. 2024. T. 12, №. 1 (56). S. 42–57.

6. Malysheva A. V. Cifrovizacija obrazovanija v uslovijah pandemii koronavirusa = Digitalization of education in the context of the coronavirus pandemic / A. V. Malysheva, A. A. Sohoreva, E. A. Karpenkov // *Povyshenie kachestva obrazovanija, sovremennye innovacii v nauke i proizvodstve*. 2020. S. 256–259.

7. Olejnikova O. N. Mezhdunarodnoe izmerenie razvitija professional'nogo obrazovanija i obuchenija v kontekste obuchenija vzroslykh = International dimension of the development of vocational education and training in the context of adult education / O. N. Olejnikova, Ju. N. Redina, I. A. Artem'ev // *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. 2021. №. 1 (44). S. 89–103.

8. Sinegubov S. N. Global'nye problemy v obrazovanii kak ob'ekt issledovanija v mezhdunarodnykh bazah dannyh (istoricheskaja perspektiva) = Global challenges in education as a research subject in international databases (historical perspective) / S. N. Sinegubov, I. K. Calikova, S. V. Pahotina, N. I. Sabaeva, I. M. Kungurova // *Obrazovanie i nauka*. 2024. T. 26, №. 5. S. 90–123.

9. Haknazarova N. K. Problema nepreryvnogo razvitija professional'noj kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov = The problem of continuous development of professional competence of teachers // *Central Asian Journal of Social Sciences and History*. 2024. T. 5, №. 1. S. 136–145.

10. Chorosova O. M. Sovremennoe sostojanie professional'nogo razvitija pedagogov v uslovijah transformacii cifrovogo obrazovanija = The current state of professional development of teachers in the context of the transformation of digital education / O. M. Chorosova, N. I. Gorohova, A. I. Ivanova, M. D. Ivanova // *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Filosofija*. 2020. №. 3 (19). S. 42–48.

11. Abakah E., Widin J., Kwabena A. E. Continuing Professional Development (CPD) Practices Among Basic School Teachers in the Central Region of Ghana // *SAGE Open*. April-June 2022. 2022. P. 1–14.

12. Abreh M. K. Heads of departments' perception of teachers' participation in continuous professional devel-

opment programmes and its influence on science and mathematics teaching in Ghanaian secondary schools // African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences. 2018. Vol. 14. P. 85–99.

13. Al-Bargi A. ELT online teachers' professional development during the COVID-19 pandemic outbreak: Perceptions, implications and adaptations // Theory and Practice in Language Studies. 2021. Vol. 11. №. 10. R. 1161–1170.

14. Amado A. et al. Engaging teacher educators with the sustainability agenda: a case study of a pilot professional development program from Ethiopia // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. Vol. 18. №. 5. P. 715–737.

15. Ampofo R. E. Issues and Challenges of Continuous Professional Development of Educators in the Colleges of Education in Ghana // The International Journal of Humanities & Social Studies. Vol. 6. Issue 12. 2018. P. 28–34.

16. Atiku B. Relevance of College-Based Departmentalised Continuous Professional Development (CPD) for the Academic Staff of Colleges of Education in the Volta Region of Ghana // Journal of Educational Management. 2023. Vol. 12. P. 47–63.

17. Dempsey T., Mestry R. Teachers' Perceptions and Experiences of Navigating Continuing Professional Development during the COVID-19 Pandemic // Education Sciences. 2023. Vol. 13. №. 9. R. 933–949.

18. Fernández-Batanero J. M. et al. Digital competences for teacher professional development. Systematic review // European Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 45. №. 4. R. 513–531.

19. Ghana Accountability for Learning Outcomes Project (GALOP). URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documen>

[ts-reports/documentdetail/415871570586470453/ghana-ghana-accountability-for-learning-outcomes-project](https://documents.worldbank.org/ops/ documents-reports/documentdetail/415871570586470453/ghana-ghana-accountability-for-learning-outcomes-project) (data obrashhenija: 20.06.2024).

20. Huffling L. D., Scott H. C., Rushing S. Incorporating education for sustainable development into teachers' continuous professional development through Critical Environmental Agency // Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies: How do education systems contribute to raising global citizens? Cham: Springer International Publishing, 2022. P. 205–217.

21. Induction handbook for newly qualified teachers. National Teaching Council Ministry of Education, Ghana. 2021. 91p.

22. List of Colleges of Education in Ghana. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_colleges_of_education_in_Ghana (data obrashhenija: 17.06.2024).

23. Mwila K., Namuchana M., Lufungulo E. S., Chinemerem O. G., Mudenda S., Mangwatu D., Hikaambo C. Teachers' continuous professional development (CPD) in Southern African Development Community (SADC): a review of policies, approaches and implementation strategies in enhancing teacher competences // International Journal of Education Humanities and Social Science. 2022. Vol. 5. № 01. P. 104–124.

24. Sabre Education. URL: <https://sabre.education/> (data obrashhenija: 18.06.2024).

25. Train for Tomorrow Ghana. URL: <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/programmes/train-for-tomorrow-ghana> (data obrashhenija: 19.06.2024).

26. T-TEL. URL: <https://t-tel.org/> (data obrashhenija: 19.06.2024).

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 20.06.2024.