

# Преподаватели как рефлекслирующие учащиеся: как учителя воспринимают свое профессиональное развитие в контексте реформы образования в Азербайджане

**Ульвия Микаилова, Эльмина Казимзаде**

---

## **Микаилова Ульвия**

(Ulviyya Mikayilova) — PhD in Biology, исполнительный директор Центра инноваций в образовании. Адрес: 187, Vidadi str., 24/26, AZ1095, Baku, Azerbaijan. E-mail: umikailova@cie.az

## **Казимзаде Эльмина**

(Elmina Kazimzade) — PhD in Educational Psychology, доцент кафедры прикладной психологии Бакинского государственного университета. Адрес: 23, Academic Zahid Khalilov str., AZ 1148, Baku, Azerbaijan. E-mail: ekazimzade@cie.az

**Аннотация.** Анализируются суждения учителей об эффективности системы профессиональной поддержки в контексте Проекта развития сектора образования, осуществленного в Азербайджане в 2008–2013 гг. Используются данные двух опросов — самооценки учителей и оценки хода реформы учебных программ начальной школы, которые проводились трижды, на разных этапах осуществления реформы. В традиционной системе повышения квалификации учителям отведена роль получателей

выгоды от профессиональных программ развития. Однако в последнее десятилетие органы, ответственные за разработку образовательной политики, поощряют учителей к принятию самостоятельных решений в отношении профессионального развития, исходя из индивидуальных потребностей. Участие учителей в проектировании программ профессионального развития повысит эффективность воздействия обучения в рамках таких программ на качество преподавания. Исследователям образования отводится важная роль посредников в диалоге между учителями и руководством системы образования, они могут способствовать формированию эффективного партнерства в рамках образовательного сообщества.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие учителей, реформа учебной программы, восприятие учителей, культура совместного обучения, сети профессионального взаимодействия.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-2-125-145

Статья поступила в редакцию в декабре 2015 г.

---

После преодоления «кризиса социалистической общественно-политической системы и распада Советского Союза», а также получения независимости Азербайджан, начиная с середины 1990-х годов, начал постепенно возрождаться после периода «по-

**1. Реформа образования в Азербайджане**

литического хаоса, экономического застоя и социального краха», устанавливая собственные приоритеты в развитии [Presidential Office of the Republic of Azerbaijan, 2012. P. 2]. В сфере образования в качестве приоритетов были заявлены «развитие человеческого капитала <...> которое ведет к радикальным изменениям в системе образования» [ibid. P. 7] и «адаптация системы образования Азербайджана к стандартам международной системы образования» [State Commission on Education Reforms of the Azerbaijan Republic, 1999. P. 2]. В 1999 г. правительство инициировало Проект развития сектора образования, который осуществляется под руководством Министерства образования страны на условиях совместного финансирования и технической поддержки Всемирного банка.

Целью Проекта развития сектора образования является реформа государственной системы школьного обучения в стране путем введения новых учебных программ для дошкольного, начального и среднего образования. Смысл новой национальной учебной программы для начальных школ, которая была рекомендована к применению в 2006 г.<sup>1</sup> и впервые начала вводиться в школах в 2008 г., состоит в том, чтобы заменить традиционный подход, сосредоточенный на усвоении академических знаний и ориентированный преимущественно на учащихся, обладающих способностями к наукам, педагогическим подходом, который помещает в центр процесса обучения учащегося.

Для оценки и документирования реформы учебной программы Всемирный банк запустил мониторинговое исследование, состоящее из трех этапов: базовый в 2010 г., промежуточный в 2012 г. и заключительный в 2013 г.<sup>2</sup> Его цель состояла в том, чтобы оценить отношение учителей к реформе в процессе ее осуществления и информировать о нем органы, разрабатывающие образовательную политику, а также приступить к децентрализации образования — к переходу от крайне централизованной и авторитарной структуры к системе образования, основанной на фактах и доказательствах и функционирующей как профессиональное сообщество учащихся, учителей и руководителей, общими усилиями добивающихся необходимых изменений.

В рамках реформы учебной программы учителя должны были адаптироваться к новому видению ученика как активного участника процесса обучения, имеющего собственные интересы и от-

Mikayilova U., Kazimzade E. Teachers as Reflective Learners: Teacher Perception of Professional Development in the Context of Azerbaijan's Curriculum Reform (пер. с англ. Е. Шадриной).

<sup>1</sup> Новая национальная учебная программа вводится сначала на уровне начальной школы, которая охватывает первые четыре года обучения и является обязательной для всех детей, начиная с возраста 6 лет.

<sup>2</sup> Контрольные исследования были проведены двумя местными организациями: негосударственным Центром инноваций в образовании и научно-исследовательским центром по вопросам развития и международного сотрудничества «Сигма».

личные от других потребности, характеризующегося индивидуальным стилем обучения и имеющего свои сильные и слабые стороны. Перед ними была поставлена задача использовать интерактивные методы преподавания, при этом отводя учащемуся центральное место в процессе обучения, и способствовать развитию у учеников навыков мышления высшего порядка, креативности, критического мышления и мотивации к обучению на протяжении всей жизни. Именно эти черты были определены как необходимые для модернизации азербайджанского общества. И наконец, учителям было предложено использовать новые учебники и методические пособия для учителей, а также применять новые методы оценки для отслеживания достижений учеников.

Реформирование учебных программ предполагало также инновации в организации профессионального развития учителей. Традиционно учителей готовили в двух крупных государственных учреждениях: Азербайджанском педагогическом институте и Бакинском институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Проект развития сектора образования открыл доступ на этот рынок для различных лицензированных и нелицензированных, коммерческих и некоммерческих поставщиков услуг профессиональной подготовки учителей. Все школьные учителя, работающие по новой учебной программе, проходили достаточно интенсивную подготовку по применению этой программы перед началом каждого учебного года.

Мониторинг процесса внедрения новой учебной программы показал, что в ходе его реализации учителя столкнулись с многочисленными трудностями. Проблемы возникали на всех этапах применения программы: при использовании интерактивных методов преподавания, новых методов оценки, новых учебников и методических пособий. После того как эти трудности были обнаружены в ходе опроса учителей в 2010 г., органы управления Проектом развития сектора образования продлили срок профессиональной подготовки учителей по новой учебной программе с 36 до 60 часов, внедрили процедуру проверки инструкторов и разрешили использовать различные учебные материалы, разработанные поставщиками услуг в сфере подготовки учителей, вместо единого пакета, созданного Министерством образования в начале реформы учебной программы.

Почему, даже получая профессиональную поддержку, учителя постоянно сталкивались с проблемами при реализации новой учебной программы? В чем их профессиональное развитие оказалось недостаточным для обеспечения тех потребностей, которые возникли в ходе реформы? Как оценивали учителя предоставленную им профессиональную поддержку? Какого рода дополнительную профессиональную подготовку, по мнению учителей, им необходимо получить, чтобы справиться с внедрением инноваций?

На эти вопросы мы будем искать ответ, анализируя количественные данные, собранные на каждом из трех этапов контрольного исследования. Основной акцент будет сделан на оценке учителями собственного опыта внедрения инноваций и на их восприятии своих профессиональных потребностей в процессе реализации новой учебной программы.

## **2. Общие характеристики образовательных реформ на постсоветском пространстве**

В течение последних двух десятилетий в нескольких постсоветских странах инициированы проекты по реформированию образования, и во всех случаях профессиональное развитие учителей рассматривалось как важнейший фактор, определяющий успешность вводимых инноваций [Silova, Kazimzade, 2010; Silova et al., 2010]. Уровень профессионального развития учителей, как правило, оценивался на основе контрольных отчетов, представляющих точку зрения организаций-доноров и государственных учреждений, а мнение самих учителей при этом не учитывалось. В данном исследовании мы предоставим слово учителям, чтобы получить от них обратную связь и обеспечить возможность для совместного принятия решений и эффективного планирования при внедрении инноваций в области профессионального развития учителей [Hustler et al., 2003; Hipsher, 2014; Johnson, 2011]. Для осуществления образовательной реформы в Азербайджане мнения учителей о новой учебной программе имеют особое значение, поскольку именно они могут предоставить органам, формирующим образовательную политику, и чиновникам в сфере образования информацию о взаимосвязи между усилиями по проведению реформы и ее влиянием на профессиональный рост учителей.

Восприятие учителями тех или иных аспектов их профессионального развития в последнее время вызывает живой интерес исследователей на постсоветском пространстве. Выявлены важные характеристики инициатив, реализуемых в ходе образовательных реформ в Таджикистане, Кыргызстане, Латвии и Азербайджане, которые являются общими для всего региона [Niyozov, 2004; Joldoshalieva, 2006; Silova et al., 2010; Gorgodze, 2013; Karimova, Kazimzade, Silova, 2014]. К числу таких характеристик, в частности, относятся диверсификация предоставления услуг по профессиональному развитию учителей и образование сообществ для совместного обучения.

*Диверсификация подготовки.* Многие страны Евразии перешли от крайне централизованной модели подготовки педагогических кадров к децентрализованной и диверсифицированной. В Азербайджане децентрализация была достигнута за счет участия негосударственных институтов в качестве основных поставщиков услуг по подготовке к преподаванию по новой учебной программе [Karimova, Kazimzade, Silova, 2014]. В ходе реформы значительно выросло разнообразие видов и форм профессио-

нального развития. В частности, возникла альтернатива традиционному повышению квалификации в специализированных учреждениях за пределами школы — поддержка профессионального развития в стенах школы. Какой из этих вариантов предпочтет школа? Какую оценку дают учителя наставничеству, консультированию коллег и другим формам поддержки учителей? Каковы возможности школы в обеспечении таких форм профессионального развития учителей?

*Сообщества для совместного обучения.* Чтобы освоить инновационные методы обучения и соответствовать требованиям, которые предъявляет реформа к преподавательской деятельности, учителям необходимо иметь возможность общаться и взаимодействовать со своими коллегами и обмениваться с ними идеями и опытом. Учителя обнаружили, что сети профессионального взаимодействия позволяют получать конструктивную обратную связь и полезные рекомендации от коллег [Silova et al., 2010; Joldoshalieva, 2006]. Нашла ли отражение потребность учителей в создании сообществ для совместного обучения в мероприятиях по профессиональному развитию? Как школы обеспечивают учителям возможности для профессионального сотрудничества и взаимодействия?

Используя данные, полученные в ходе мониторинга хода реформы, мы будем искать ответы на вопросы о закономерностях внедрения новой учебной программы, профессиональных потребностях учителей, а также о степени их удовлетворенности качеством поддержки их деятельности в школах, работой организаций, осуществляющих подготовку учителей к преподаванию по новой программе, и местных департаментов образования.

В статье представлены данные контрольного исследования, в ходе которого оценивалось воздействие реформы учебной программы, осуществленной в начальных школах в период с 2009 по 2013 г. На их основе проанализировано восприятие учителями начальных школ различных аспектов реформы, в том числе использования интерактивных методов преподавания, способов применения учебной программы в классе и на уровне школы, применения различных стратегий оценивания достижений учащихся, эффективности программ подготовки учителей, а также необходимой им профессиональной поддержки.

Контрольное исследование включало два опроса учителей: самооценочный и посвященный оценке образовательной реформы.

*Опрос-самооценка* проводился с помощью самостоятельно заполняемых анонимных анкет, которые содержали как вопросы с несколькими вариантами ответа, так и открытые вопросы. В анкете были вопросы пяти категорий, в них учителя: 1) сообщали об-

### **3. Контрольное исследование**

#### **3.1. Инструменты исследования**

щую информацию о себе (возраст, пол, уровень педагогического образования, опыт работы, продолжительность трудового стажа); 2) оценивали текущие реформы и ход внедрения новой учебной программы; 3) высказывали мнение об изменениях в преподавании и учении, в практике обучения и использовании учебников и методических пособий; 4) оценивали достижения учащихся; 5) составляли свое суждение об эффективности профессионального развития, которое обеспечивается в процессе внедрения новой учебной программы, включая тренинги и методическую поддержку.

*Опрос, посвященный оценке образовательных реформ* проводился с помощью четырех анкет для четырех групп респондентов: учителей, директоров школ, родителей и учащихся. В анкетах для взрослых были вопросы с несколькими вариантами ответа и открытые вопросы по следующим темам: 1) осведомленность относительно текущих реформ в области образования и их поддержка, в частности отношение к реформе учебной программы; 2) отношение к дошкольному образованию; 3) использование школьной библиотеки; 4) осведомленность о важности дошкольного образования для подготовки детей к школе и его влиянии на успешность обучения.

Мы использовали данные, полученные от учителей, для углубленного анализа их представлений о своих профессиональных потребностях в процессе реформы учебной программы.

**3.2. Участники исследования** На протяжении всех фаз контрольного исследования были опрошены более 7700 учителей, в том числе примерно 2700 преподавателей приняли участие в опросе-самооценке в 2010–2013 гг. и 5080 учителей заполнили анкеты в рамках общего опроса.

**4. Изменение представлений учителей о своих профессиональных потребностях в ходе реформы** Казалось бы, по мере продвижения реформы, практикуя инновации, учителя должны постепенно освоиться с нововведениями в процессе преподавания. Однако полученные в ходе опросов данные свидетельствуют о том, что учителя сталкивались с трудностями на протяжении всех фаз контрольного исследования и проблемы возникали на всех этапах процесса преподавания: при планировании и подготовке уроков, на этапе учета при разработке педагогических подходов индивидуальных различий учащихся, при выборе полезных ресурсов, при организации групповой работы и определении критериев оценки достижений учащихся.

**4.1. Трудности, с которыми сталкиваются учителя при внедрении инноваций**

В анкетах, в которых учителя оценивали свою работу, наиболее часто упоминались следующие трудности, с которыми они сталкиваются в процессе преподавания:

- индивидуализация педагогических подходов и планирование практических методик, отвечающих потребностям развития;

- планирование уроков активного обучения и использование интерактивных методов преподавания;
- мотивирование учащихся;
- использование новых стратегий оценки.

Трудности в индивидуализации педагогических подходов и планировании методик, отвечающих потребностям развития, учителя испытывали прежде всего при работе со слабыми и неуспевающими учениками. Непросто оказалось разработать разные задачи для учащихся с разным уровнем навыков и возможностей, а затем учесть в ходе урока индивидуальные особенности учащихся, различия в знаниях и умениях. Отдельную проблему составляет разработка заданий, способных заинтересовать учеников.

При планировании уроков активного обучения трудности связаны с выбором учебных материалов, с подготовкой заданий для всех этапов активного обучения. Для опрошенных учителей сложность заключается в выборе или подготовке таких заданий, которые дали бы учащимся возможность применить имеющиеся знания, и в том, чтобы, выполняя с учащимися многообразные задания, обеспечить достижение целей урока.

Внедрение интерактивных методов преподавания, необходимое в рамках новой учебной программы, оказалось трудной задачей. Многие учителя сообщали, что они используют сочетание интерактивных и традиционных методов преподавания либо продолжают придерживаться только традиционных приемов обучения. На протяжении всех этапов контрольного исследования учителя постоянно отмечали, что при внедрении интерактивных методов преподавания им трудно обеспечить соответствие методов поставленным учебным целям. Кроме того, при использовании методов активного обучения учителя затруднялись в выборе между типами организации работы в классе (общая работа в классе, выполнение заданий в группах, работа в парах или индивидуальные упражнения) и в построении всех частей урока на основе принципов активного обучения.

Мотивирование учащихся к обучению — задача, которая встает перед учителем на каждом уроке. Контрольное исследование показало, что учителя сталкиваются с такими проблемами, как привлечение и удержание внимания учащихся на протяжении всего урока, мотивирование учеников для работы в группе и вовлечение их в совместное обучение.

Что касается стратегий оценивания достижений учащихся, в 2010 г. половина учителей были уверены в том, что понимание и запоминание материала являются качествами и навыками, необходимыми в рамках новых образовательных стандартов. В 2013 г. исследователи имели возможность убедиться, что учителя по-прежнему придерживаются этих ложных представлений: оказалось, что большинство учителей оценивают академическую

успешность учащихся на основании воспроизведения ими приобретенных знаний.

Трудности, с которыми сталкиваются учителя, пытаясь на практике выполнить требования новой учебной программы, а также остающиеся, судя по результатам опросов, неудовлетворенными их профессиональные потребности обусловили необходимость анализа возможностей профессионального развития педагогов в процессе реформы учебной программы. Далее мы рассмотрим представления учителей о возможностях профессионального развития, которые обеспечены им в рамках данной реформы.

#### 4.2. Чего хотят учителя и в чем они нуждаются для достижения целей реформы учебной программы

Принимавшие участие в опросах учителя продемонстрировали высокую мотивацию к профессиональному развитию. На протяжении всех фаз контрольного исследования они постоянно подчеркивали приоритет профессионального развития педагога в качестве условия для обеспечения качества образования (рис. 1). Большинство опрошенных учителей высказали заинтересованность в профессиональном развитии. По их словам, они испытывают сильную потребность в повышении квалификации, которое осуществлялось бы без отрыва от работы.

Учителя постоянно отмечали, что их профессиональные потребности, и в частности возникшие в процессе внедрения новой учебной программы, остаются неудовлетворенными. Реформа выдвигает перед учителями следующие требования: они должны освоить специфические навыки управления работой учащихся в классе, обучения детей с особыми образовательными потребностями и дифференцированного подхода в преподавании. Более половины преподавателей, опрошенных в 2013 г., оценили как недостаточный уровень своего знания тем, которые входят в новую учебную программу, методов обучения, стратегий оценки, а также уровень владения ИКТ.

Совершенствование навыков владения ИКТ — один из главных запросов учителей в сфере профессионального развития, который звучал на всех этапах исследования. Большинство учителей неоднократно указывали, что им необходима помощь прежде всего в применении ИКТ и поиске информации.

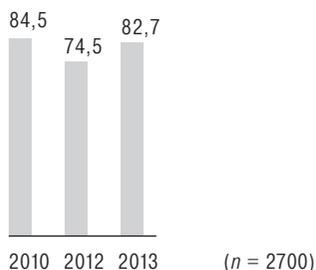
Что касается профессиональной поддержки учителей в процессе внедрения новой учебной программы, результаты контрольного исследования позволяют судить о том, как учителя оценивают предоставление такой поддержки, степень ее диверсифицированности и участие в процессе профессионального развития.

##### 4.2.1. Диверсифицированное предоставление поддержки

Предполагалось, что профессиональная поддержка учителей, призванная обеспечить внедрение новой учебной программы, будет предоставляться на трех уровнях: 1) профессиональная подготовка, проводимая без отрыва от работы поставщиками услуг в сфере

Рис. 1. **Вопрос: «Что, по Вашему мнению, определяет общее качество образования?»**

**Ответ: «Уровень профессионального развития учителей»**



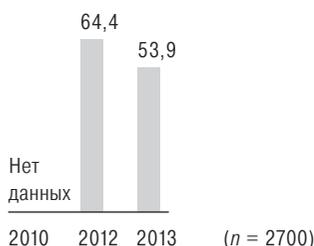
повышения квалификации учителей по контракту с Министерством образования; 2) поддержка со стороны местных органов управления образованием, которые привлекают к этой работе методистов из центров по подготовке учебных программ, сотрудников центров превосходства, педагогов из лучших школ района; 3) поддержка на уровне школы со стороны администрации, методических советов, центров по подготовке учебных программ и методистов. Все перечисленные организации несут прямую ответственность за качество и эффективность профессиональной поддержки учителей.

Учителя, которые должны были участвовать во внедрении новой учебной программы, во время летних каникул, перед началом учебного года проходили 10-дневный курс подготовки по программе для определенного класса. Этот курс подготовки, инициированный и профинансированный Министерством образования, осуществляли поставщики услуг в сфере повышения квалификации учителей. Программа подготовки охватывала различные аспекты новой учебной программы, такие как использование интерактивных методов преподавания, новые методы оценивания достижений учащихся, планирование и индивидуализация методов преподавания, создание благоприятных условий для обучения, использование новых учебников и методических пособий, укрепление сотрудничества, привлечение к участию в образовательном процессе родителей и членов местного сообщества и т. д.

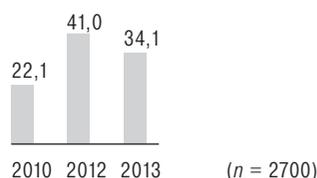
К 2013 г. почти все учителя прошли подготовку по новой учебной программе, и подавляющее большинство из них оценили ее как «отличную» и «хорошую». Почти половина учителей отметили, что их профессионализм в результате этого обучения повысился либо «значительно», либо «в некоторой степени».

Несмотря на в целом высокую оценку эффективности проведенной подготовки к внедрению новой программы, многие учителя высказывали претензии к отдельным составляющим этой подготовки. На протяжении всех этапов исследования все больше

**Рис. 2. Вопрос: «Что бы Вы порекомендовали для улучшения новой учебной программы, применяемой в начальной школе?»**  
**Ответ: «Следует организовать более эффективные программы обучения для педагогов...»**



**Рис. 3. Вопрос: «Что бы Вы порекомендовали для улучшения новой учебной программы, применяемой в начальной школе?»**  
**Ответ: «Чтобы инструкторы по новой учебной программе часто посещали нашу школу, консультировали учителей, отвечали на конкретные вопросы и помогли в подготовке учебных материалов»**



и больше учителей оценивали материалы, используемые при подготовке, как сложные для понимания и критиковали дизайн курса за перегруженность информацией. Учителей не всегда устраивали профессиональные качества и уровень подготовки инструкторов, продолжительность курса подготовки, а также качество и содержание используемых учебных материалов. Как свидетельствуют данные исследования, неудовлетворенность учителей качеством предоставляемой профессиональной поддержки постепенно нарастала. Вопросы, которые они постоянно поднимали, касались достоверности материалов, используемых в программах подготовки, и способностей (надежности) инструкторов.

Учителей спрашивали, какого рода поддержка могла бы помочь им усовершенствовать практические навыки преподавания (рис. 2 и 3). Чтобы повысить эффективность курса обучения, учителя считают целесообразным пересмотреть и содержание, и способ организации, и методы, используемые в программе обучения без отрыва от работы. По мнению опрошенных учителей, регулярные тренинги были бы более полезны, чем 10-дневная подготовка перед началом внедрения программы. Кроме того, учителя говорили о необходимости совершенствовать и учебные материалы, используемые в программах подготовки<sup>3</sup>, и дидактические ресурсы.

<sup>3</sup> Содержание новой учебной программы было разработано Министерством образования на начальных этапах ее внедрения и служило основой для построения программ обучения, разработанных другими организациями. Достоверная информация об изменении учебных материалов и содержания программы профессиональной подготовки отсутствует.

С озабоченностью азербайджанских учителей качеством профессиональной подготовки, которую они получают без отрыва от работы, перекликаются настроения учителей в школах Кыргызстана: «Учителя крайне обеспокоены <...> качеством своего профессионального развития с точки зрения его содержания и педагогических подходов, структуры и актуальности; <...> учебный курс игнорирует потребности учителей, а инструкторы имеют ограниченный профессиональный опыт» [Joldoshaliyeva, 2006. P. 796]. Однако кыргызстанские учителя отзываются так о курсах профессиональной подготовки без отрыва от работы, которые централизованно осуществляет Государственный институт повышения квалификации учителей по одной и той же модели. Это может означать, что азербайджанские учителя предпочитают программы профессиональной подготовки, построенные на конкретных запросах, традиционной модели повышения квалификации на рабочем месте. Исследования свидетельствуют о том, что такие формы профессионального развития, как тренинги и воркшопы, ставят перед собой конкретные и достаточно узкие цели, их популярность постепенно размывает единую модель повышения квалификации педагогов, ей на смену приходит диверсифицированное предоставление услуг профессионального развития, включая неформальную активность [Avalos, 2011].

Неудовлетворенность учителей содержанием курса профессиональной подготовки и его преподавательскими ресурсами разделяют и международные консультанты. Новая учебная программа содержит перечень рекомендованных стратегий и методов для достижения целей обучения. Вместе с тем в ней отсутствуют разъяснения и обоснования для применения этих методов и для последовательности предлагаемых мер. Методические пособия для учителей по внедряемой учебной программе не излагают четко и последовательно теоретические основы новых педагогических подходов. Это следует, в частности, из оценки новой учебной программы, проведенной А. Крисаном [UNICEF, 2007]. Программа была воспринята как «эkleктическая <...> основанная на весьма различных теоретических предпосылках» и представляющая разные методологии [Ibid. P. 20]. Неудивительно, что в работе учителей и методистов возникли недопонимание и недоумения. Такое совпадение мнений международных экспертов и практикующих педагогов свидетельствует о том, что не следует недооценивать мнение учителей в качестве надежного источника информации при разработке и совершенствовании программ профессионального развития.

Судя по данным научных исследований [Joldashaliyeva, 2006; Niyozov, 2004], во многих странах региона деятельность в сфере профессионального развития учителей «реализуется „сверху вниз“ и извне, в то время как их (таджикских учителей) знания и мудрость повсеместно игнорируются» [Niyozov, 2004. P. 57].

Азербайджанские учителя в процессе реформы учебной программы в значительной степени зависели от тех возможностей профессионального развития, которые были им предложены в формате краткосрочных учебных курсов. Однако опрошенные учителя считают, что необходимы разнообразные возможности для профессионального развития как внутри, так и за пределами школы. В целях обеспечения качественного внедрения новой учебной программы в ходе реформы учителя должны были получать поддержку от местных органов управления образованием. Исследование показало, что местные организации недостаточно эффективно помогали учителям в решении возникающих проблем и не оказывали им постоянной поддержки в повседневной работе.

Только половина респондентов указали, что они получили такую профессиональную поддержку. Она оказывалась в двух основных форматах: поддержка методистов в местных органах управления образованием и помощь, предоставляемая центрами превосходства на базе лучших школ — они выступают в качестве центров непрерывного профессионального консультирования учителей.

Поддержку центров превосходства учителя расценили как менее значительную по сравнению с оказанной методистами. В 2013 г. большинство опрошенных учителей сочли встречи с методистами, посвященные внедрению новой учебной программы, «очень полезными» или «в некоторой степени полезными». Вместе с тем учителя предпочли бы, чтобы профессиональная поддержка была не разовой, а постоянной. Почти четверть опрошенных в 2013 г. отметили, что они испытывали трудности в получении постоянной поддержки от методистов. Около 10% учителей сообщили о том, что они не получали никакой методической поддержки при внедрении новой учебной программы.

Когда учителям предложили проанализировать воздействие других мероприятий в сфере профессионального развития на местном уровне, они отметили, что наименее полезными были образовательные конференции или семинары, посещения других школ и участие в научных исследованиях.

А поддержку внутри школы большинство опрошенных учителей в 2013 г. оценили как полезную. При этом, однако, 20% учителей дали деятельности школьных методических советов, усилиям школьного руководства по поддержке учителей, а также обмену опытом между опытными и молодыми учителями оценку «удовлетворительно» или даже «плохо». Более половины опрошенных, столкнувшись с трудностями при внедрении новой учебной программы, либо просили помощи у коллег-учителей (неофициальная поддержка), либо искали ответы на свои вопросы в литературе и Интернете (самостоятельно организованная поддержка), но не обращались к школьной администрации или методистам, которые официально несли ответственность за оказание поддержки учителям.

Судя по результатам опроса 2013 г., учителя придают все больше значения разнообразию форм профессионального развития. Например, около половины опрошенных сообщили, что сильное влияние на них как на педагогов оказало участие в профессиональных сообществах. Если в 2010 г. (базовый этап мониторинга) опрошенные учителя были склонны положительно оценивать все мероприятия по профессиональному развитию, то в 2013 г. их мнения стали гораздо более критическими. Учителя ищут разнообразных возможностей для профессионального роста и предпочитают те из них, которые ориентированы на их индивидуальные потребности и предоставляют долгосрочные возможности для сотрудничества между участниками.

Что касается профессиональной поддержки, ее преподаватели также хотят получать в различных формах. Поддержка на уровне местного сообщества подразумевает развитие наставничества и обмен опытом между школами, укрепление профессионального сотрудничества и совместной работы учителей из разных школ. На уровне школы учителям требуется методист, который был бы доступен постоянно и мог оказать конкретную помощь. Учителя хотели бы изменить традиционную роль методиста, чтобы вместо проверки и контроля он занимался распространением успешного опыта и актуальных знаний. Учителя также рекомендовали активизировать взаимодействие и обмен опытом между учителями в каждой школе, а также создать систему обучения и наставничества, в которой опытные учителя могли бы консультировать своих молодых коллег. Предложения учителей относительно профессиональной поддержки в рамках реформы учебной программы также показывают, что педагоги делают выбор в пользу сотрудничества с коллегами. Спрос на профессиональное сотрудничество между учителями вырос в период между этапами исследования 2010 и 2013 г. в 3 раза. Отвечая на вопросы анкеты в 2013 г., учителя наряду с учебными курсами без отрыва от работы особо выделяли совместное с коллегами обучение и участие в профессиональных проектах как действенные средства профессионального развития. В исследовании, проведенном в 2015 г., о том, что участие в профессиональных сообществах является для них настоящей потребностью, заявили на 11% больше учителей, чем в 2013 г. Начиная с 2013 г. в стране отмечается рост неформальных социальных сетей, в которых учителя, объединенные профессиональными интересами, обмениваются информацией и общаются. Эти сети становятся платформой для профессионального развития, деятельность которой регулируют сами учителя. В настоящее время приблизительно 30% учителей являются активными членами образовательных онлайн-сообществ, созданных и управляемых педагогами<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Из интервью (март 2016 г.) с Айгюн Азизовой, экспертом по социальным медиа в сфере образования.

4.2.2. В поисках сообщества для совместного обучения

Данные, представленные выше, свидетельствуют о том, что учителя испытывают потребность в новых формах профессионального развития, которые способны создать в школах среду, благоприятную для совместного обучения. Внедрение новой учебной программы выдвигает новые требования к учителям. Роль культуры сотрудничества как важного фактора, способствующего эффективности профессионального развития, подтверждают и другие исследователи: «Сотрудничество является важной частью обучения учителей, оно может быть осуществлено посредством диалога, дискуссий, обсуждений и обмена мнениями, сосредоточенного на инновациях, новых ресурсах или новых методах» [Avalos, 2011. P. 16].

Обмен опытом между учителями, работающими в одной школе, способствует формированию сообществ профессионального обучения, в которых специалисты учатся друг у друга и поддерживают друг друга, находя решения и делаясь идеями [Sahlberg, 2006]. Наставничество рассматривается как одна из наиболее эффективных моделей индивидуального развития учителей и одна из самых популярных форм непрерывного профессионального обучения [European Commission/EACEA/Eurydice, 2013]. Эмпирически доказана значимость для профессионального развития педагогов школьных структур, поддерживающих «учителей при помощи программ развития и создания сообществ учителей» [Joldoshaliyeva, 2006. P. 800]. Активизация сотрудничества между учителями повышает эффективность и адаптивность школ.

Вызовы, вставшие перед учителями в ходе внедрения новой учебной программы, мотивировали их к объединению в профессиональные сообщества. «Профессиональное обучение учителей <...> требует их когнитивной и эмоциональной вовлеченности в индивидуальную и коллективную работу» [Avalos, 2011. P. 11]. Значимость диалога и сотрудничества между учителями неоднократно подчеркивали многие исследователи [Sachs, 2004; Fullan, 2005; Polard, 2005; Tschannen-Moran, 2000; 2011]. «Чтобы учителя могли успешно адаптировать свои практики преподавания к требованиям реформы, они должны иметь возможность участвовать в диалоге с другими учителями, чтобы поддерживать и стимулировать друг друга» [Tschannen-Moran, 2000. P. 311]. Во влиянии сотрудничества учителей на их профессиональный рост можно выделить личную, профессиональную и политическую составляющие. Политический аспект совместной работы учителей заключается в привлечении к диалогу с учителями широкого круга действующих лиц сферы образования, в том числе школьных администраторов, руководителей местных органов образования, исследователей образования и тех, кто определяет образовательную политику.

4.3. Учителя как субъекты принятия решений относительно своего профессионального развития

Какова роль учителей в программах профессионального развития? Могут ли они влиять на принятие решений по поводу дизайна этих программ? Учитывается ли мнение учителей при подго-

товке и реализации таких программ? Результаты исследований, свидетельствующие о том, что профессиональные потребности учителей остаются в значительной степени неудовлетворенными, следует, по-видимому, расценивать как сигнал о необходимости поощрять учителей активнее заявлять об этих потребностях, способствуя тем самым росту эффективности профессиональной поддержки в ходе реализации реформ образования. Пока учителей мало привлекают к обсуждениям реформы учебной программы.

Еще один вызов, который предъявила учителям реформа учебной программы, — это необходимость формирования культуры совместной работы и доверия между учителями на уровне школы, а также на уровне профессионального сообщества в целом. «Нельзя недооценивать значение доверия в социальной системе, которая переживает радикальные изменения и переходит от среды недоверия (советская система) к более открытой среде» [Silova et al., 2010. P. 365]. Система образования в Азербайджане по-прежнему принимает важные решения «сверху вниз» без интерактивного обсуждения и диалога с учителями и образовательным сообществом в целом. Назрела потребность в более широком участии профессионалов в принятии решений и активном взаимодействии.

Необходимо создать эффективный механизм, с помощью которого мнения и оценки учителей быстро и без искажений доводились бы до сведения лиц, ответственных за выработку политики в сфере образования, и руководителей системы образования. Пока по большей части все еще преобладает традиционная система подготовки учителей, в которой учителям отведена роль получателей выгоды от профессиональных программ развития, а не участников обучения, которые могут принимать решения согласно собственным индивидуальным потребностям.

Если механизм вовлечения учителей в обсуждение их профессиональных потребностей не будет разработан, эти потребности будут и впредь оставаться неудовлетворенными. Именно так, по данным TALIS 2012 г., обстоит дело в странах, где профессиональное развитие учителей определяется в основном руководящими структурами органов образования. «Одаренные учителя могут не реализовать свой потенциал в условиях, не обеспечивающих надлежащей поддержки» [ОЭСР, 2005]. Именно учителя лучше других способны оценить целесообразность и актуальность тех возможностей для профессионального развития, которые им предоставлены. Включив учителей в разработку программ профессионального развития, удастся усилить влияние повышения их квалификации на качество преподавания в классе. Учитель как субъект принятия решений относительно собственного профессионального развития — в этом состоит основная мысль данного исследования.

**5. Заключение** Мы проанализировали представления азербайджанских учителей о возможностях профессионального развития, предоставленных им в рамках внедрения новой учебной программы. Количественные данные, полученные в ходе контрольного исследования, свидетельствуют о том, что учителя испытывают потребность в профессиональной поддержке и хотят ее получить.

Учителя признают необходимость изменений и стремятся совершенствовать свои методы преподавания. При этом эффект реформы учебной программы 2008 г. в части позитивного влияния на профессиональную жизнь учителей азербайджанских школ приходится признать весьма ограниченным. Как и в других странах региона, «она привела к неопределенности и появлению многочисленных обязательств» [Joldoshaliyeva, 2006. P. 801], потребовала больших усилий в сфере профессионального развития для обеспечения непрерывной поддержки учителей. Результаты исследования показали, что программы профессионального развития, предназначенные для поддержки учителей, не смогли в полной мере удовлетворить сформировавшиеся до начала реформы потребности или запросы, возникшие в процессе реформы.

Потребности общества постоянно меняются, соответственно трансформируются его ожидания в отношении школ, и каждый день возникают новые запросы у каждого ученика — работа педагога очень трудна и очень динамична. Принимая каждый день множество решений, учитель должен учитывать целый комплекс обстоятельств и условий и постоянно удерживать в сознании главную цель своей деятельности и пути ее достижения [Leithwood, Steinbach, 1995]. Вероятно, именно таким характером профессиональной деятельности обусловлена необходимость «переосмысления» [Silova et al., 2010] профессионального развития учителей и формирования культуры доверия между учителями и между педагогами и органами, ответственными за выработку образовательной политики.

Существующая система профессионального развития, по-видимому, изменила отношение азербайджанских учителей к совершенствованию методов преподавания. Реформа перенаправила их внимание в сфере повышения квалификации от традиционных средств, таких как учебные курсы и семинары, к постоянному сотрудничеству и более интерактивным и совместным формам профессиональной поддержки. Однако «влияние каждого из возможных форматов организации профессионального развития локально и ограничено <...> не все формы профессионального развития, даже оказывающие наибольшее положительное влияние, подходят для всех учителей. Одни формы более приемлемы и более эффективны для обучения по сравнению с другими» [Avalos, 2011. P. 17].

Исследования различных форм профессионального развития, проведенные в разных культурах и в разных школах, подтвер-

ждают, что на эффективность процесса обучения могут оказывать влияние многие факторы, в частности структура и функционирование систем образования, политика в области образования и реформы, школьная культура, устоявшиеся убеждения и взгляды, исторические условия, этический и социальный состав учащихся в школах (убеждения, традиции), социальные и культурные ценности. Эти факторы нельзя сбрасывать со счетов при оценке ответственности системы профессиональной поддержки.

Проведенное нами исследование можно рассматривать как один из первых шагов на пути к созданию культуры доверия и сотрудничества между учителями и органами, ответственными за формирование образовательной политики, в азербайджанской системе образования. Многообещающим примером такого сотрудничества выглядит решение о реализации экспериментальной программы развития наставничества, принятое после получения руководящими органами системы образования Азербайджана результатов базовой фазы мониторинга. Неотъемлемой частью реформы должна стать новая программа исследований, направленных на изучение мнений и суждений учителей, которая будет предоставлять необходимую информацию как руководству системы образования, так и профессиональному сообществу. Исследователям образования принадлежит важная роль посредников в диалоге между учителями и органами, формирующими образовательную политику, они способствуют эффективному партнерству в рамках национального образовательного сообщества.

1. Avalos B. (2011) Teacher Professional Development in "Teaching and Teacher Education" over Ten Years // Teaching and Teacher Education. Vol. 27. No 1. P. 10–20.
2. Bill & Melinda Gates Foundation (2014) Teachers Know Best: Teachers' Views on Professional Development. [http://k12education.gatesfoundation.org/learning/teacher\\_views\\_on\\_pd/](http://k12education.gatesfoundation.org/learning/teacher_views_on_pd/)
3. Collins J. W., O'Brien N. P. (eds) (2003) Greenwood Dictionary of Education. Westport, CT: Greenwood.
4. European Commission / EACEA / Eurydice (2013) Education and Training in Europe 2020: Responses from EU Members States. Eurydice report. Brussels: Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
5. Fullan M. (2005) Leadership & Sustainability: Systems Thinkers In Action. Thousand Oaks, CA: Corwin.
6. Gorgodze S. (2013) Analyses of Teacher Policies in Georgia. Tbilisi: The International Institute for Education Policy, Planning and Management.
7. Hipsher C. A. (2014) Educators' Perceptions Regarding Common Core State Standards and Professional Development (Doctor of Education Thesis). Lynchburg, VA: Liberty University. Retrieved from <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1847&context=doctoral>
8. Hustler D., McNamara O., Jarvis J., Londra M., Campbell A. (2003) Teachers' Perception of Continuing Professional Development. Research report No 429 Institute of Education, Manchester Metropolitan University, John Howson Education Data Services. Nottingham: Queen's Printer.

## Литература

9. Johnson R. D. (2011) A Quantitative Study of Teacher Perceptions of Professional Learning Communities' Context, Process, and Content (Doctor of Education Thesis). South Orange: Seton Hall University. <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=dissertations>
10. Joldoshalieva R. (2006) Continuous Teacher Professional Development in Post-Soviet Kyrgyzstan // *Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times*. No 2. P. 788–806. [http://ecommons.aku.edu/book\\_chapters/89](http://ecommons.aku.edu/book_chapters/89)
11. Karimova Y., Kazimzade E., Silova I. (2014) Azerbaijan: The Role of Teachers in Education Reform // N. Ivanenko (ed.) *Education in Eastern Europe and Eurasia*. London: Bloomsbury. P. 259–276.
12. Leithwood K., Steinbach R. (1995) *Expert Problem Solving, Evidence from School and District Leaders*. Albany, NY: SUNY.
13. Niyozov S. (2004) The Effects of the Collapse of the USSR on Teachers' Lives and Work in Tajikistan // S. Heyneman, A. DeYoung (eds) *The Challenge of Education in Central Asia*. Connecticut: Information Age. P. 37–64.
14. OECD (2005) *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
15. OECD (2010) *Teachers Professional Development. Europe in International Comparison. An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
16. Okobia E. O. (2011) Social Studies Teachers' Perception of the Junior Secondary School Social Studies Curriculum in Edo State // *European Journal of Educational Studies*. Vol. 3. No 2. P. 303–309.
17. Polard A. (2005) *Reflective Teaching. Evidence-Informed Professional Practice*. London: Continuum.
18. Sachs J. (2004) *The Activist Teaching Profession*. Berkshire: Open University.
19. Salhberg P. (2006) Education Reform for Raising Economic Competitiveness // *Journal of Educational Change*. Vol. 7. No 4. P. 259–287.
20. Silova I., Kazimzade E. (2010) The Changing Status of the Teaching Profession in Post-Soviet Azerbaijan: Implications for Teacher Education // K. G. Karras, C. C. Wolhuter (eds) *International Handbook of Teacher Education World-Wide. Issues and Challenges*. Athens: Atrapos Editions. Vol. II. P. 55–72.
21. Silova I., Moyer L. A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia // *Professional Development in Education*. Vol. 36. No 1–2. P. 357–371.
22. State Commission on Education Reforms of the Azerbaijan Republic (1999) *Education Reforms Program of the Republic of Azerbaijan*. Baku: The Government of the Republic of Azerbaijan. <http://www.e-qanun.az/framework/5363>.
23. Tschannen-Moran M. (2000) Collaboration and the Need for Trust // *Journal of Educational Administration*. Vol. 39. No 4. P. 308–331. <http://www.emerald-library.com/ft>
24. Tschannen-Moran M. (2011) In Search of Trust: Contributing to the Understanding of a Taken-for-Granted Construct // M. F. DiPaola, P. B. Forsyth (eds) *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy*. Greenwich, CT: Information Age. P. 1–16.
25. UNICEF (2011) *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
26. UNICEF Azerbaijan Office (2007) *Review of the National Curriculum. Final Report. Final Consultant (A. Crisan) Report to UNICEF*.

## Teachers as Reflective Learners: Teacher Perception of Professional Development in the Context of Azerbaijan's Curriculum Reform

**Mikayilova Ulviyya**

PhD in Biology, Executive Director of the Center for Innovations in Education (Baku, Azerbaijan). Address: Vidadi str., 24/26, AZ1095, Baku, Republic of Azerbaijan. E-mail: umikailova@cie.az

Authors

**Kazimzade Elmina**

PhD in Educational Psychology, Associate Professor of Applied Psychology at the Baku State University (Baku, Azerbaijan). Address: Academic Zahid Khalilov str., 23, AZ-1073/1, Baku, Republic of Azerbaijan. E-mail address: ekazimzade@cie.az

This paper builds off current research trends on teacher professional development in Eurasian countries, including the diversification of teacher training, opportunities for teacher professional networking, and developing collaborative community culture within schools and the broader education community. This study aims to explore teacher beliefs and thoughts on the effectiveness of professional development, specifically in the context of the Education Sector Reform Project (ESRP), implemented in Azerbaijan during 2008–2013. This study analyzes quantitative data from two surveys- the teacher self-assessment and the education reforms assessment. In the prevailing conventional teacher training system, teachers are perceived as beneficiaries of professional development programs. However, over the last decade, policy-makers are beginning to attach greater importance to professional development where teachers are seen as learners that are encouraged to make professional development decisions based on their needs. Including teachers in the design of teacher professional development programs might be suggested as a way to ensure teacher learning activities have a greater impact on the quality of teaching. Such a participatory approach that strengthens teachers' roles as decision makers in their professional development has the potential to advance the teacher support during education reforms. Education researchers also have an important role as facilitators mediating dialogue between teachers and policy-makers in order to build the effective partnership within the education community.

Abstract

teacher professional development, curriculum reform, teacher perception, collaborative learning culture, professional networking.

Keywords

Avalos B. (2011) Teacher Professional Development in "Teaching and Teacher Education" over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 1, pp. 10–20.

Bill & Melinda Gates Foundation (2014) *Teachers Know Best: Teachers' Views on Professional Development*. Available at: [http://k12education.gatesfoundation.org/learning/teacher\\_views\\_on\\_pd/](http://k12education.gatesfoundation.org/learning/teacher_views_on_pd/) (accessed 10 May 2016).

Collins J. W., O'Brien N. P. (eds) (2003) *Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood.

European Commission / EACEA / Eurydice (2013) *Education and Training in Europe 2020: Responses from EU Members States. Eurydice report*. Brussels: Eurydice. Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (accessed 10 May 2016).

Fullan M. (2005) *Leadership & Sustainability: Systems Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

References

- Gorgodze S. (2013) *Analyses of Teacher Policies in Georgia*. Tbilisi: The International Institute for Education Policy, Planning and Management.
- Hipsher C. A. (2014) *Educators' Perceptions Regarding Common Core State Standards and Professional Development* (Doctor of Education Thesis). Lynchburg, VA: Liberty University. Available at: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1847&context=doctoral> (accessed 10 May 2016).
- Hustler D., McNamara O., Jarvis J., Londra M., Campbell A. (2003) *Teachers' Perception of Continuing Professional Development*. Research report No 429 Institute of Education, Manchester Metropolitan University, John Howson Education Data Services. Nottingham: Queen's Printer.
- Johnson R. D. (2011) *A Quantitative Study of Teacher Perceptions of Professional Learning Communities' Context, Process, and Content* (Doctor of Education Thesis). South Orange: Seton Hall University. Available at: <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=dissertations> (accessed 10 May 2016).
- Joldoshalieva R. (2006) Continuous Teacher Professional Development in Post-Soviet Kyrgyzstan. *Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times*, no 2, pp. 788–806. Available at: [http://ecommons.aku.edu/book\\_chapters/89](http://ecommons.aku.edu/book_chapters/89) (accessed 10 May 2016).
- Karimova Y., Kazimzade E., Silova I. (2014) Azerbaijan: The Role of Teachers in Education Reform. *Education in Eastern Europe and Eurasia* (ed. N. Ivanenko), London: Bloomsbury, pp. 259–276.
- Leithwood K., Steinbach R. (1995) *Expert Problem Solving, Evidence from School and District Leaders*. Albany, NY: SUNY.
- Niyozov S. (2004) The Effects of the Collapse of the USSR on Teachers' Lives and Work in Tajikistan. *The Challenge of Education in Central Asia* (eds S. Heyneman, A. DeYoung), Connecticut: Information Age, pp. 37–64.
- OECD (2005) *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2010) *Teachers Professional Development. Europe in International Comparison. An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Okobia E. O. (2011) Social Studies Teachers' Perception of the Junior Secondary School Social Studies Curriculum in Edo State. *European Journal of Educational Studies*, vol. 3, no 2, pp. 303–309.
- Polard A. (2005) *Reflective Teaching. Evidence-Informed Professional Practice*. London: Continuum.
- Sachs J. (2004) *The Activist Teaching Profession*. Berkshire: Open University.
- Salhberg P. (2006) Education Reform for a Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, vol. 7, no 4, pp. 259–287.
- Silova I., Kazimzade E. (2010) The Changing Status of the Teaching Profession in Post-Soviet Azerbaijan: Implications for Teacher Education. *International Handbook of Teacher Education World-Wide. Issues and Challenges* (eds K. G. Karras, C. C. Wolhuter), Athens: Atrapos Editions, vol. II, pp. 55–72.
- Silova I., Moyer L. A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia. *Professional Development in Education*, vol. 36, no 1–2, pp. 357–371.
- State Commission on Education Reforms of the Azerbaijan Republic (1999) *Education Reforms Program of the Republic of Azerbaijan. Baku: The Government of the Republic of Azerbaijan*. Available at: <http://www.e-qanun.az/framework/5363> (accessed 10 May 2016).

- Tschannen-Moran M. (2000) Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, vol. 39, no 4, pp. 308–331. Available at: <http://www.emerald-library.com/ft> (accessed 10 May 2016).
- Tschannen-Moran M. (2011) In Search of Trust: Contributing to the Understanding of a Taken-for-Granted Construct. *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy* (eds M.F. DiPaola, P. B. Forsyth), Greenwich, CT: Information Age, pp. 1–16.
- UNICEF (2011) *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
- UNICEF Azerbaijan Office (2007) *Review of the National Curriculum. Final Report*. Final Consultant (A. Crisan) Report to UNICEF.