

ТИТУЛ

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ**

Г. АХМЕДОВ

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ РЕСУРС
АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография



Москва 2007

УДК 37.014.3

ББК 74.04

А 95

Главный редактор:

Д.И. Фельдштейн

Заместитель главного редактора:

С.К. Бондырева

Научный консультант:

докт. юрид. наук, проф., акад. РАО и АПСН **Э.И. Абдуллаев**

Члены редакционной коллегии:

А.Г. Асмолов

А.И. Донцов

Н.Н. Малофеев

В.А. Болотов

И.В. Дубровина

Н.Д. Никандров

В.П. Борисенков

М.И. Кондаков

В.В. Рубцов

А.А. Деркач

В.Г. Костомаров

Э.В. Сайко

Рецензенты:

докт. пед. наук, проф., действ. член АПСН, акад. *А.А. Агаев*;

докт. пед. наук, проф., действ. член АПСН, акад. *З.И. Каралов*

Г. Ахмедов

А 95 Человеческий ресурс азербайджанского образования: Монография.— М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.— 144 с.

ISBN 978-5-9770-0165-6 (МПСИ)

Эта книга посвящена исследованию проблем в системе народного образования Азербайджанской Республики. Автором рассмотрены основные направления реформирования системы народного образования Азербайджанской Республики, раскрыта феноменология понятия «человеческий ресурс», представлены формы и методы учебной деятельности в свете модернизации системы образования в Азербайджане.

Для преподавателей, аспирантов, студентов, а также широкого круга читателей.

УДК 37.014.3

ББК 74.04

© Г. Ахмедов, 2007

© Московский психолого-социальный институт, 2007

© Оформление ООО «Элит-Полиграф», 2007

ISBN 978-5-9770-0165-6 (МПСИ)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава I	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	9
§ 1. Юридические нормативы и принципы государственной политики в области национального образования.....	9
§ 2. Тестовая система в сфере образования Азербайджана: достоинства, недостатки и перспективы развития в государственном масштабе	23
Глава II	
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ РЕСУРС» В СФЕРЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ	36
§ 1. Психолого-педагогические основы «человеческой составляющей» системы народного образования	36
§ 2. Критерии формирования здорового морально-нравственного и социально-психологического климата в обществе как важная структурная часть воссоздания человеческого ресурса сферы народного образования	58
§ 3. Отрицательное влияние субъективизма и национального менталитета на систему управления педагогическим персоналом в образовательной отрасли и основные способы их преодоления	70

Глава III

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЕТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	91
§ 1. Традиции и новаторство в процессе использования организационных форм и методов обучения	91
§ 2. Перспективные пути обеспечения качества высшего образования в условиях глобализации в Азербайджанской Республике	119
Заключение	136
Литература.....	137

ВВЕДЕНИЕ

23 января 2007 г. Президент Азербайджанской Республики Ильгам Алиев на заседании Кабинета Министров выступил с речью, в которой сделал особый упор на ценностные ориентиры и также определил целый ряд наиболее важных стратегических задач.¹ Среди них первоочередными были названы: укрепление правового демократического государства; увеличение потока инвестиционных вложений в отечественную экономику и как следствие этого процесса повышение конкурентоспособности национального промышленного производства на мировом рынке прежде всего за счет неуклонного роста качества продукции; далее — преодоление черты бедности некоторых слоев Азербайджана в связи с объективными экономическими трудностями и территориальными притязаниями.

На последней и одной из самых болезненных проблем сосредоточено внимание подавляющего большинства экономистов и политиков. Оно и понятно: разрушительные процессы, которые происходят в республике на протяжении двадцати лет, обернулись гибелью людей, потерей более чем двадцати процентов национальной территории, появлением одного миллиона беженцев, вынужденных переселенцев. Сказались также и некоторые другие негативные последствия блокады. Как закономерное следствие таких процессов обнаружилось снижение внутреннего валового продукта, постепенно набирал темпы кризис национальной экономики, отмечался спад объема производства в некоторых областях, и, наконец, сокращение реальных доходов коренного населения привело к гиперинфляции.

Вероятно, при большом желании можно было бы все отмеченное подвести под логику известной поговорки «у кого *что* болит, тот о том и говорит». Однако спешим заметить, что все перечисленные явления в Азербайджанской Республике оказались не случайными и не единичными. Такое положение вещей вполне могло произойти (да, собственно говоря, и происходит) в некоторых других регионах бывшего Советского Союза.

Все это, к сожалению, стало возможным именно в конце XX столетия, когда силы разъединительные взяли верх над интегрирующими.

¹ Алиев И. Основная цель нашего государства — улучшение материального положения людей. Заседание Кабинета Министров, посвященное социально-экономическим итогам 2006 года и задачам на 2007 год // Бакинский рабочий, 24 января, 2007.— № 13.— С. 1.

Несмотря на усилия представителей ведущих международных сообществ, прежде всего Организации Объединенных Наций, и некоторых других, стремящихся внести организационное упорядочение в интересы и устремления стран и народов с учетом их ментальности, все равно глубинные мотивы и установки людей и их исторически сложившихся объединений были и остаются существенно разными. Так происходит в наши дни по той причине, что у каждого из народов своя боль и правда, свои представления о справедливости и способах достижения жизненно важных целей. Именно эта «разность потенциалов» человеческих желаний и побуждений, усиливаемая и усугубляемая внешними манипуляциями, индивидуальным и общественным сознанием, и является основной причиной мирового противостояния.

Беда заключается в том, что люди различных наций, обычаев, нравов и вероисповеданий по существу разучились в наше время понимать друг друга. Правда, возникают в мировом сообществе разного рода форумы и ассоциации, в которых пытаются воссоздать наиболее благоприятные условия для равноправного разрешения назревших политических проблем. Набирающая силу глобализация и усиление идеологических конфликтов в сегодняшнем мире делают настоятельно необходимыми конструктивные взаимоотношения между людьми. Пожалуй, трудно переоценить в этом отношении деятельность тех форумов, где ставятся вопросы повышения социальной сплоченности, поддержки всеобщего равноправия и формирования культуры мира, выражается поддержка межконфессиональным диалогам. В них приоритетными становятся ранее забытые моральные заповеди, и придание их гласности в духе искренности и взаимного уважения помогает избежать антагонистического соперничества, снижает накал противоборства различных идеологий и общественных систем, национально-этнической нетерпимости и межнациональных конфликтов, противостояния мировых религий и цивилизаций.

Человечество вынуждено считаться сегодня с тем очевидным фактом, что вполне закономерный и в идеале позитивный процесс глобализации в различных регионах планеты нередко приводит также и к усилению идеологических конфликтов. И, конечно, как все негативное в общественной сфере, он имеет свои корни. Поэтому решение глобальных задач, которые стоят перед современным человечеством, вступившим в третье тысячелетие, требует неординарных, смелых и принципиально новаторских подходов. Они ориентируют каждого члена цивилизованного общества на преодоление отживающих стереотипов сознания, осознание того факта, что все в нашем беспокойном, нестабильном мире при скептическом и технократическом мировоззрении

подчинено правильно претворенной в жизнь идеи. Существо вопроса заключается лишь в том, удастся ли обеспечить ее реализацию, если так можно выразиться, технологизировать идею, постепенно, последовательно обращая ее в перспективную и конструктивную гипотезу, затем в оформление теоретической концепции, далее в развернутую целевую программу и, наконец, в конкретный план практических действий.

Как этот глобальный геополитический кризис непосредственно отразился на сфере образования? Последние десять-пятнадцать лет могучая российская держава и все республики, ранее входившие в состав СССР, переживают нелегкие времена переходного, или можно сказать так, — перестроечного периода. Происходит демонтаж устаревающих управленческих структур, коренной реконструкции подвергается и сфера образования. И на повестку дня выходят следующие актуальные вопросы: с помощью каких экономических рычагов следует управлять в системе народного образования, как стабильно отрегулировать отношения между образовательными учреждениями, на какие социологические и психолого-педагогические теории более всего опираться, чтобы с максимальной отдачей использовать имеющиеся резервы? От решения этих злободневных вопросов зависит эффективность функционирования всей образовательной системы в целом.

Разумеется, подобные тревожные события, факты и явления после распада союзной державы периодически лихорадят суверенное государство, и хотя укрепление территориальных границ и борьба с бедностью — в первую очередь забота экономистов и политиков, мы твердо убеждены, что к этим насущным задачам должна быть приложена и рука специалистов других смежных отраслей современного производства, а также элиты общества, просто честных граждан республики. Свой посильный вклад должна вносить и система народного образования.

В свете таких политических событий резонно задаться следующим вопросом: что же конкретно должна сделать система народного образования Азербайджанской Республики для реализации в жизнь указанных стратегических задач? Это прежде всего создание периодически обновляющейся и к тому же гибкой системы непрерывного образования на всех уровнях — от начального до высшего, включая аспирантуру, магистратуру и бакалавриат. Такая система, отбрасывающая устаревшие рутинные приемы и методы, хоронящая квазисоветскую модель образования, прежде всего модернизирует человеческие ресурсы, т.е. вырабатывает принципиально новые подходы к структурированию кадров учителей, педагогов. Обновленная система народного образования Азербайджана, безусловно, должна отвечать требованиям дня,

адаптироваться к динамичному рынку труда, одним словом, активно реагировать на запросы современности. Реформирование общей системы также должно быть направлено на формирование благоприятного социально-психологического климата в обществе.

А здесь центральными оказываются следующие вопросы: почему в относительно равных условиях одни ценности оказываются приоритетными, а другие, напротив, принижены? По каким причинам в среде преподавателей возникают очаги конфликтов, предвзятости, непримиримости друг к другу и где искать панацею ликвидации либо смягчения этих явлений? В результате наличные работники оказываются серьезным сдерживающим фактором развития образовательной сферы.

Современное развитие научно-технического прогресса привело к существенному расширению сферы педагогической деятельности на всех вышеуказанных этапах. В связи с этим произошло осознание сложности трансформации педагогической армии в ценный человеческий ресурс системы образования. Для специалистов и руководящего состава вырисовывается картина признания трудностей при достижении подбора преподавательских кадров, обучения, управления людьми. Соответственно приходит и отчетливое понимание того, что требуется научно-обоснованная система знаний для обеспечения экономически эффективной и в то же самое время безопасной организации и управления этой деятельностью. Мы убеждены, что коренные преобразования в данной сфере возможны только при условии реализации многообразных психолого-педагогических задач. Синтез научных изысканий, сфокусированных на вполне конкретных объектах, будучи управляемым, но не самопроизвольным, способен принести плодотворные результаты.

Завершить вводную часть предстоящего исследования хотелось бы словами великого поэта Булата Окуджавы, сказанными им незадолго до смерти: «От культуры полезности — к культуре достоинства — вот главный вектор, к которому мы все должны стремиться в нашем современном образовании».

Глава I

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

§ 1. Юридические нормативы и принципы государственной политики в области национального образования

Считаем, что в самом начале настоящей работы следует оговорить тот важный факт, что система исходных положений любой юридической или педагогической теории представляет собой по существу концептуальный аппарат более широкой области, куда органично могут входить также и другие научные дисциплины. Поэтому их обоснование и систематизация позволяют нам глубже рассмотреть теоретическое содержание предметной стороны соблюдения юридических норм и психологии педагогической деятельности в целом. Но основные понятия научных дисциплин все же должны быть строго согласованы между собой в рамках какой-либо конкретной и единой теории. Иными словами, они должны подаваться в научном изложении не в качестве совокупности разрозненных теоретических рассуждений и положений по тому или иному случаю, но именно как классификационная и унифицированная система понятий, отражающая целостность исследуемой проблемы. Именно такой современный дифференцированный и вместе с тем унифицированный подход к человеческому ресурсу и — шире — педагогической деятельности позволяет, на наш взгляд, более объективно подойти к оценке предлагаемых решений и выдвигаемых гипотез, увидеть целесообразность и необходимость вводимых понятий для достижения основной цели исследования.

Важно иметь в виду и тот факт, что некорректно оценивать какую-либо теорию с точки зрения педагогических, философских,

исторических или юридических принципов, законов и постулатов другой теории. Необходимо принимать на вооружение те положения и исходные определения основных понятий, которые даются в анализируемом подходе. Это позволит лучше проанализировать противоречия оцениваемой концепции, ее разрешающую способность и правомерность тех результатов, к которым мы придем в конечном итоге. Поэтому четкое и ясное определение и понимание основных понятий и положений создает объективную основу для осмысления и оценки научной значимости того или иного научного исследования.

Нам хотелось бы подчеркнуть следующее: спор о постулатах в серьезном научном исследовании никогда не должен становиться самоцелью. Ведь те или иные постулаты либо принимаются, либо отвергаются в том случае, если другой подход, базирующийся на принципиально иных исходных положениях, позволяет избежать тех противоречий, которые были выявлены в ходе анализа противоположной теории. А теперь, исходя из этих теоретических положений, вернемся к главной цели первой главы настоящего исследования.

Итак, национальная система образования строится на основании «Закона Азербайджанской Республики» об образовании, проект которого был принят за основу в 1992 г. и предусматривал внедрение в жизнь целый ряд принципов, которые с определенными изменениями и дополнениями в связи с политической и идеологической обстановкой в суверенном государстве сохраняют свою силу и актуальность и в наши дни. С конца 1999 г. стратегия реформ, предусмотренная «Программой реформирования образования», определила неотложные меры по реконструкции сферы национального образования, а также установила краткосрочные (2000–2003 гг.) и среднесрочные (с 2004 г.) этапы действий. Первоочередной задачей республиканского образования было внедрение в практику деятельности школьных учителей, вузовских преподавателей, министерских работников, обслуживающего государственного аппарата основных целей реформирования всей системы в целом.

Но прежде чем указать на центральные цели, в обобщенном, схематичном виде охватывающие максимальное количество воп-

росов, заметим: реформирование любой системы должно начинаться с определения конкретных целей. Иначе и быть не может. Реформирование без цели — это абсурд по большому счету, порочная модель той образовательной системы, в которой, образно выражаясь, телега ставится впереди лошади: отсутствует конструктивный учет опыта прошлых лет и зарекомендовавших себя научно-педагогических традиций. Одновременно с тем нет и движения вперед по прогрессивной линии внедрения новшеств.

А теперь назовем центральные цели реформирования в Азербайджане, которые определяются долгосрочностью стратегического развития республиканского образования и зафиксированные в одном из последних официальных отчетов:

«...повышение качества общего и среднего образования; внедрений инноваций в подготовку куррикулумов (так в наши дни по-научному называется новейшая национальная концепция — *примечание наше*), освоение учителями новых методов обучения; совершенствование системы повышения квалификации; повышение эффективности использования ресурсов; создание равноправных условий для получения образования; проведение мероприятий по децентрализации в системе управления и планирования и т.д.»¹

Реформирование системы образования в Азербайджанской Республике на нынешнем этапе истории, безусловно, тесным образом связано со многими экономическими факторами, финансовым потенциалом страны. Переход от плановой экономики бывшего Союза к рыночной экономике, отказ от устаревших моделей и создание новых экономических механизмов с опорой на рыночные отношения, конечно, требуют определенного времени. Основными стратегическими направлениями реформы является перестройка управления системой образования, его материально-технической базы, учебного, научного, методического и информационного обеспечения образования. И при этом всегда следует помнить, что важнейшая цель реформы образования —

¹ Развитие образования в Азербайджанской Республике. Национальный отчет Азербайджанской Республики.— Баку: Международное бюро по образованию, 2004. С. 9—10.

это обеспечение приоритета интересов личности, т.е. гуманизация образования.

Согласно программе реформ, управление системой образования должно строиться в соответствии с требованиями современной рыночной экономики.

В чем же конкретно мы усматриваем основную суть проводимых и намечающихся реформ в процессе управления образовательными системами? Прежде всего реформа образования предусматривает следующие принципы и критерии деятельности общеобразовательных учреждений, находящихся на территории Азербайджана:

- создание новой системы подготовки кадров, соответствующих международным стандартам;
- проведение изменений в самой структуре образования;
- обновление содержания обучения и воспитания;
- создание новых учебных, научно-методических и информационных пособий в системе образования;
- развитие и совершенствование тестовой системы в Азербайджанской Республике;
- осуществление последовательного мониторинга на всех ступенях образовательной системы республики с целью выявления имеющихся проблем и приоритетных направлений ее модернизации и другое.

Очевидно, что реализация в жизнь этих принципов (не только, кстати сказать, в Азербайджанской Республике, но и практически во всех развитых, цивилизованных государствах мира) управление образовательными системами требует осторожных и взвешенных подходов, выработки правильной стратегической линии. Естественно, на этом пути возникают и трудности.

Пессимисты по этому поводу, ссылаясь на мировой опыт, нередко с горечью констатируют, что любая реформа в принципе не может проходить безболезненно. Реформы в области народного образования в стратегическом отношении иногда ускоряют общие культурные процессы в обществе, но неверно сделанные тактические ходы, напротив, тормозят их с течением лет, а то и вообще подводят к черте все того же духовного и материально-го обнищания. Оптимисты в пику таким ученым заверяют, что

по ментальным соображениям азербайджанский народ по природе своей неплохо умеет приспосабливаться к новым условиям. Поэтому чрезвычайно важными представляются также и уроки, извлеченные в процессе реформирования системы образования. В Азербайджанской Республике ход реформы образования и анализ первых результатов, к примеру, выявили некоторые недостатки, связанные как со стратегией самой реформы, так и со сложностью реформирования некоторых сфер образовательной системы.

Несмотря на тот факт, что перечисленные цели реформирования системы и последующие приведенные принципы и критерии деятельности общеобразовательных учреждений достаточно четко зафиксированы в целом ряде официальных документов Министерства народного образования Азербайджанской Республики, они, на наш взгляд, не представляют собой реестр завершенных правительственных постановлений. Потому что в связи с продолжающимся обсуждением реформы образования в Кабинете Министров Азербайджана происходят некоторые изменения. В качестве корректировки и дополнений можно назвать более частные, локальные задачи, которые охватывает указанные цели. Например:

- ❑ выявление сущности реформ в сфере образования и ожидаемые практические результаты;
- ❑ осуществление политики внедрения новшеств в системе образования не революционным, а эволюционным путем;
- ❑ рациональное использование традиции народного образования в современных условиях;
- ❑ создание современной системы образования, основанной на учете положительных аспектов бывшей союзной и обновленной национальной специфики.

Последний пункт связан с решением проблем народного образования в ныне суверенной Азербайджанской Республике, которая, безусловно, на нынешнем витке пытается перенимать все самое ценное, передовое и прогрессивное из системы образования Российской Федерации и при этом, симптоматично опираясь на национальный менталитет, вносит в данную сферу необходимую по жизни корректировку.

Системы общего образования ориентированы на всеобщее обучение и призваны в основе своей реализовать некоторые социальные функции. Это прежде всего подготовка к профессиональному образованию и те меры, которые направлены на процесс индивидуализации личности. По мнению современных российских ученых, социальные функции системы образования отражают ожидания общества, а потенциал этой системы — возможные последствия. Один из известных российских ученых-теоретиков, профессор О.Е. Лебедев по этому поводу писал: «Соотношение потенциала системы образования и ее социальных функций может быть различным: он может быть недостаточен для реализации каких-либо социальных ожиданий и он может превышать эти ожидания (вполне возможна ситуация, когда потенциал системы образования не в полной мере востребуется обществом)»¹.

Из слов русского ученого следует, что сущность основополагающих задач управления образовательными системами в современных условиях заключается в том, чтобы, с одной стороны, обеспечить соответствие потенциала образовательной системы ее социальным функциям, а с другой — создать все необходимые условия для максимального использования этого потенциала.

Продолжая свою мысль, Лебедев разъясняет, что «...потенциал системы образования определяется, во-первых, ее ресурсами и, во-вторых, возможностями эффективного использования этих ресурсов»².

Считаем, что эти теоретические положения отвечают и требованиям, предъявляемым к системе образования Азербайджанской Республики и, надо сказать, до сих пор они используются не всегда рационально. Так, в тему настоящей работы отметим некоторые объективные и субъективные факторы, препятствующие проведению коренных структурных изменений в системе образования, совершенствованию сети учреждений, практическому внедрению современных функций управления.

¹ Лебедев О.Е. Управление образовательными системами.— М.: Центр изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук, 2004. С. 13.

² Там же. С. 14.

Объективные факторы:

- ❑ не приняты конкретные меры по совершенствованию структуры сети учреждений системы образования, действующей долгие годы (т.е. в советский период), с учетом современных требований;
- ❑ не в достаточно полной мере на сегодняшний день осуществляется прогнозирование путей трудоустройства работников системы образования, попавших под сокращение в результате структурных изменений в республике;
- ❑ органы местного управления и учреждения образования не готовы взять на себя функции, возложенные на них в связи с переходом к моделям децентрализации.

Субъективные факторы:

- ❑ наличие параллельных, дублирующих друг друга структур;
- ❑ низкий уровень специальной подготовки менеджеров образования, работающих в структурах управления образованием и влияющих на подбор учительских кадров;
- ❑ неопределенность критериев оценки деятельности органов управления Министерства образования.

Образовательные системы Азербайджанской Республики как объекты управления различаются по масштабу (национальная, региональная, муниципальная, локальная), типу образования (общее, профессиональное, дополнительное, специальное) и уровню образования (дошкольное, начальное, основное). А внутренние изменения в отношениях между образовательными учреждениями разных уровней, обусловленные ростом их самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности, находят выражение в различных формах сетевого взаимодействия. А сетевое взаимодействие образовательных учреждений, в свою очередь, органично дополняется «межрегиональным взаимодействием управленческих структур». Изменения же в типе управления образованием, как правило, происходят по нескольким направлениям, как-то: уменьшение степени централизации управления образованием; повышение роли функции обеспечения инноваций в системе образования.

Сфера образования очень подвижна, так сказать, инерционна сама по себе. В этом, объективно говоря, содержатся как

позитивные, так и негативные моменты. Так, с одной стороны, все положительное, что она аккумулирует в себе, сохраняется за счет самой инерции. Но с другой стороны, инерционность не позволяет скорыми темпами и только лишь материальным стимулом, т.е. финансовыми средствами, добиться каких-либо ощутимых изменений в области управления образовательными системами. Поэтому в значительной степени повышается значимость человеческого ресурса.

Очевидно, что в целях рационального управления столь сложным и подвижным механизмом должны быть задействованы все силы, так или иначе причастные к нынешней сфере образования. Это прежде всего свод правил, заключающих в себе сущность теоретических положений в педагогических программах, а также разработка юридических норм и стандартов в аспекте программно-целевого управления. В Азербайджанской Республике наиболее важными юридическими, т.е. нормативно-правовыми документами, регулирующими вопросы качества образования, являются государственные образовательные стандарты, которые устанавливаются в соответствии со статьей Закона «Об образовании» и тех новых юридических норм, которые сегодня продолжают разрабатываться в Кабинете Министров Азербайджана в целях дальнейшего реформирования всей системы.

На поверку дня вопрос этот оказывается очень сложным. Понятно, что образовательные стандарты на республиканском уровне, равно, как и многие другие правила делопроизводства, закреплены прежде всего в педагогических программах. Но исполнять-то эти правила должны люди. Поэтому в данной связи нужно отметить, что главными трудностями конкретной трансформации наличного состава педагогических работников в человеческий ресурс как раз и является юридическая недоработка тех нормативных документов, которые закрепляют право учебных заведений различных рангов предъявлять себя обществу посредством обновленных параметров. Этими параметрами, в частности, и являются те цели и задачи реформирования республиканской системы образования, которые мы привели выше.

Более того, вообще основные теоретические показатели, которые только поддаются количественной и качественной диаг-

ностической характеристике, должны быть зафиксированы в законных актах. Ведь к педагогическому работнику всегда предъявляются высокие требования с точки зрения его юридической подготовки. А процессуальными формами конкретной помощи преподавателям со стороны здесь могут быть, к примеру, психологическое консультирование, коррекция, групповой тренинг, мониторинг и т.д. Тем самым мы приходим к выводу, что одной из наиболее актуальных задач обеспечения эволюции наличного состава учительских кадров в подлинно педагогические ресурсы является выработка адекватной нормативно-правовой базы для форм социального признания проектной, а также инновационной деятельности в сфере республиканского образования.

При всем отмеченном необходимо заметить, что правовое нормирование деятельности тех образовательных организаций, учреждений, одним словом, органов управления, которые призваны обеспечивать эффективный ритм работы, не должно превращаться в самоцель, так как это неизбежно может привести к бюрократии и чиновничеству в процессе управления. Последние факторы, безусловно, негативно отразятся на передовых педагогических кадрах, которые составляют костяк работников-инноваторов.

Например, как мы уже сказали, в настоящее время в республике продолжается рассмотрение вопроса о внесении некоторых изменений в Закон «Об образовании». По этой причине до сих пор не подготовлен ряд нормативных документов по отдельным ступеням образования. Так, задержка рассмотрения отдельных проектов нормативно-правовых документов министерствами, возникновение в ряде случаев противоречивых мнений по одним и тем же вопросам и другие факторы отрицательно сказываются на своевременном утверждении соответствующей документации.

Однако всевозможные документы, как-то: педагогические программы, нормы, государственные стандарты и т.д. и т.п. — это только одна часть интересующего нас вопроса. Еще раз повторим: эффективность деятельности организаций и учреждений в первую очередь обеспечивают люди, работающие в сфере управления образовательными системами в том или ином

государстве. Ведь именно контингент научных и педагогических кадров задает основной тон в вопросе определения главных процессов, подлежащих управлению в означенной области.

Но один кадровый корпус педагогических сотрудников другому рознь. И в связи с этим непреложным фактом мы не можем не заметить, что отношения между различными образовательными учреждениями и складываются по-разному; в зависимости от ситуации они могут принимать характер активного и открытого деятельного сотрудничества, основанного на приоритете принципа взаимоуважения. Могут быть нейтральными (где господствуют критерии типа «Мой дом — моя вотчина» или «Моя хата с краю»), а также откровенного диктата. Ведь не уйти сегодня от таких фактов, что в управлении образованием все еще имеют место стереотипы административно-приказного стиля работы, отсутствие инициативности и самостоятельности.

О различных подходах к педагогической практике разговор пойдет в следующей главе особый, когда с различных точек зрения и позиций будут проанализированы целенаправленные и тормозящие факторы превращения работников в человеческий ресурс системы образования. Здесь же отметим, что последнее указанное нами обстоятельство в особенности может иметь крайне негативные последствия, потому что, как мы отметили выше, инерционная, подвижная, динамичная сфера образования базируется на постоянном учете и экономическом анализе основополагающих тенденций своего развития. Причем не только тех тенденций, которые себя уже зарекомендовали на практике с положительной стороны, но и потенциальных.

Однако наиболее значимым, определяющим генеральную линию в процессе управления образовательными системами на современном витке истории, становится все же общий процесс модернизации всей системы управления. Модернизация предполагает стимулирование и инициирование целого ряда внутренних процессов, связанных с образованием в государстве. В Азербайджанской Республике в настоящий исторический период эта образовательная программа ориентирована на организацию профильного обучения, демонтаж большой и разветвленной сети соответствующих учреждений, повышение их самостоятельности

в разработке учебных планов, создание независимой системы итоговой аттестации выпускников школы, совершенствовании тестовой программы для абитуриентов различных групп и т.д. и т.п.

Если более глубоко и подробно раскрывать идеологическую сущность всех вышеперечисленных целей реформирования системы образования, сиречь главных принципов в государственной политике в этом направлении, то мы уклонимся от центральной темы настоящего исследования. Но об одной стратегической цели нельзя умолчать, потому что она объективно является магистральной и непосредственно связана передовым педагогическим корпусом в Азербайджанской Республике и к тому же зачинает собою перечень основных целей и задач, которые мы привели в начале главы, ссылаясь на официальный государственный отчет (см.: Развитие образования в Азербайджанской Республике. Национальный отчет Азербайджанской Республики. С. 9–10). Мы имеем в виду следующую стратегическую цель реформирования: повышение качества общего и среднего образования.

В наступившем веке качество образования имеет определяющее значение для успешного развития любого суверенного государства, ранее входившего в состав Советского Союза. Его можно определить как совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которые придают ему способность удовлетворять необходимые потребности в знаниях и навыках отдельных граждан, общества и государства.

Всегда важно помнить, что образование — это системообразующая функциональная особенность любого цивилизованного общества, а качество образования — важнейший аспект современной жизни, который включает в себя специфические особенности системы образования как объекта управления, т.е. характеризуется экономическими, социологическими и собственно педагогическими рекомендациями, которые активно содействуют улучшению качества работы в этой сфере.

К тому же и сама иерархия прогностических исследований в сфере современного образования отличается многоуровневостью и сложностью хотя бы потому, что и само образование как

целостная система характеризуется весьма сложной структурой, отражающей естественные различия и философско-образовательных доктрин, и вполне реальных, повседневных образовательных проблем на разных ступенях и для разных профилей практической педагогической деятельности.

За последние годы Министерством образования Азербайджанской республики разработан и передан правительству механизм по осуществлению контроля над качеством образования. Представленная модель предполагает осуществление контроля в двух направлениях. Первым и, пожалуй, самым важным, является внутренний контроль, заключающийся в самоконтроле, самооценке и самоанализе учебных заведений в республике разных степеней и рангов.

Объектом внутреннего контроля является учебное заведение, а его участниками — сотрудники этого же учебного заведения. При проведении контроля не исключается и участие в нем студентов и их родителей.

Процесс внутреннего контроля должен завершаться составлением соответствующих отчетов, которые широко обсуждаются в национальных учебных заведениях с участием общественности, родителей и других заинтересованных лиц.

Все вышесказанное напрямую подводит нас к решению вопроса о повышении качества образования как важнейшего критерия эффективности совместного сотрудничества огромной армии преподавателей, точнее сказать, человеческого ресурса национальной системы образования. Кроме того, из анализа учебно-методической и монографической литературы также следует, что реформирование процесса управления образовательными системами является одним из важнейших критериев повышения качества образования.

Попытаемся это доказать исходя из реалий нашего сегодняшнего дня. Излишни комментарии к тому факту, что реформированием процессов управления общеобразовательными системами в первую очередь занимаются экономисты: политики или социологи. Однако построение современного эффективного общества, основанного на интеллектуальном и духовно-нравственном потенциале нации, является также той актуальной

стратегической задачей государственной политики Азербайджана, которой на современном этапе немало внимания уделяют и педагоги, философы, психологи. Основа такого потенциала, на наш взгляд, формируется не только в министерских креслах, где восседают экономисты или социологи, но и, безусловно, закладывается в стенах школ. И от качества подготовки педагогов в значительной степени зависит в конечном итоге успех или неудача намечающихся и развивающихся стратегических реформ. Последнее обстоятельство накладывает весьма существенный отпечаток на качество образования. И потому сегодня однозначно можно утверждать следующее: если образование создает прочную основу для эффективной экономики общества, то фундаментом самой системы образования является подготовка передового состава педагогических кадров.

...Испокон веков система образования в любом государстве (будь то российская или западно-европейская модель) неизменно рассматривала себя как посредник между личностью и культурой. Поэтому рост квалифицированных педагогических кадров в средних специальных или высших учебных заведениях тесным образом был связан с той или иной психолого-педагогической теорией, возобладавшей в данном обществе в конкретный исторический период. Но так как в нашу задачу не входит анализ образовательных теорий прошлых лет, вкратце обмолвимся о некоторых современных течениях в этой области, чтобы в последующих главах настоящего исследования определить, какие новшества целесообразны в качестве внедрения в отечественную педагогику.

К примеру, в Соединенных Штатах в последние годы активно возрождается модель образования по системе Джона Дьюи, схемы Марии Монтессори, Рудольфа Штайнера и некоторых других. В своих публичных лекционных выступлениях на Западе они, в частности, знакомят читателей с некоторыми основными положениями бихевиористской, гуманистической, экспериментальной и консервативной теорий образования. А в противовес популярным педагогическим идеям на Западе указывается на «всплеск» модернистской критики, которая на сегодняшний день не признает в современной педагогике никаких реальных

авторитетов, резко выступает против какой бы то ни было иерархии, субординации и т.п. «Любая власть, даже этических норм или научных принципов,— пишут известные российские педагоги Гусинский и Турчанинова в монографии “Современные образовательные теории”,— воспринимается постмодернистами как покушение на абсолютную свободу».¹

С распадом союзной державы по вполне естественным и понятным причинам связи Азербайджанской Республики как независимого государства со странами ближнего зарубежья, каким, в частности, является Российская Федерация, оставались более прочными. В системе образования опыт России для Азербайджана также оставался интересным и ценным. В то же самое время некоторая ориентация на западные образовательные системы все же существовала. И потому нельзя полностью отрицать ассоциативного влияния бихевиористской, гуманистической, экспериментальной, консервативной и прочих современных западных теорий или моделей образования. В конечном счете с различных субъективных позиций они также содействовали поиску наиболее оптимальных путей повышения качества образования. Нам важно отметить, что самый механизм обновления всевозможных концепций (или теорий) образования — это прежде всего внедрение в ход педагогического процесса новых методик и положений. Такие методики должны включать в себя всевозможные интегративные и дифференцированные подходы, информационно-коммуникационные технологии, проектные формы обучения интенсивные, так называемые модульные технологии, и другие.

Однако в процессе интеграции системы высшего образования Азербайджанской Республики с мировой системой высшего образования, который в настоящее время набирает силу, основной целью является не слепое подражание опыту высшей школы зарубежных стран, а использование того, что является наиболее ценным и соответствует особенностям и возможностям азербайджанского государства.

¹ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Современные образовательные теории.— М.: Центр изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук, 2004. С. 72.

Указанные образовательные теории, естественно, не могли не двинуть педагогическую мысль вперед. Однако, несмотря на некоторые достижения последних лет, все равно совершенно очевидно, что республиканское образование нуждается сегодня в кардинальном реформировании. Некоторые ученые России, следуя велению времени, делают особый упор на экономические рычаги решения накопившихся проблем в этой сфере. Однако, как правильно, с нашей точки зрения, подчеркивает один из известных ученых-теоретиков П.Л. Матросов в статье «Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития»: «...в образовании недостаточно действовать исходя только... из логики “рынка услуг”... Гарантированное право на образование является одной из составляющих российской национальной идеи, оно тесно связано с представлениями россиян об основных жизненных ценностях»¹. И при этом, обобщает автор статьи: «...в современной ситуации в значении “нерыночных”, (*курсив наш*), аспектов образования чрезвычайно возросло»².

§ 2. Тестовая система в сфере образования Азербайджана: достоинства, недостатки и перспективы развития в государственном масштабе

Еще в период существования советской империи азербайджанское и российское высшее образование входило в единую образовательную систему, славившуюся на весь мир. После обретения государственной независимости в Азербайджанской Республике начались крупномасштабные реформы, которые не обошли стороной и отечественное образование. В частности, была внедрена передовая и, между прочим, первая на постсоветском пространстве тестовая система вступительных экзаменов. Несмотря на то что между азербайджанским и российским

¹ Матросов П.Л. Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // Педагогика, 2005.— № 6.— С. 4—5.

² Там же.

образованием по-прежнему много общего, тем не менее за эти годы каждая сторона добилась своих определенных успехов.

Ныне Азербайджанская Республика вступила в качественно новый этап своего развития, требующий осмысления и обобщения пройденного пути развития общеобразовательной школы и всей системы образования. С этой целью необходимо было провести тщательный анализ накопленного опыта как в теории обучения, так и в деле воспитания молодого поколения. Необходим был отбор и развитие лучших научных идей; последовательное устранение отклонений и перегибов, имевших место в системе образования прошлых десятилетий. Старые, отжившие свой век идеи, «перезагружали» тексты учебных пособий, а рутинные формы и методы работы явно «убаюкивали» отношение к своим профессиональным обязанностям конъюнктурных педагогов и нерадивых административных работников.

Коренные изменения в социально-экономической жизни и государственно-политическом устройстве обусловили реформирование сферы образования. В ходе ее реализации можно наблюдать, как постепенно вымирают рецидивы тоталитаризма, система становится более открытой, демократичной и многообразной. Одним из первых серьезных шагов, предпринятых правительством республики в 1992 г., явились приемные экзамены повсеместно на основе тестов. Учитывая сложность и масштабность этой работы, была создана Государственная комиссия по приему студентов.

Придерживаясь классического афоризма «Нельзя объять необъятное», мы хотим вкратце остановиться в работе только на одном, но чрезвычайно важном для сферы народного образования Азербайджана аспекте, каким является ныне последовательно и целенаправленно функционирующая тестовая система. Принцип такого выделения обосновывается тем, что управление этой системой со стороны ответственных представителей Государственной Комиссии составляет костяк всей общеобразовательной системы в Азербайджанской Республике. Более того, мы не смеем обойти вниманием этот вопрос, потому что активным проводником данной системы народного образования в жизнь являлся общенациональный лидер Гейдар Алиев.

В аспекте избранной нами темы поворотным в процессе управления образовательными системами явился XI съезд учителей Азербайджана. Он состоялся 25 сентября 1998 г., и на нем были обсуждены многочисленные проблемы в области строительства образования, разработаны конкретные меры по развитию национальной системы образования. На съезде была отмечена тенденция роста бюджетных ассигнований на нужды школы и образования республики. Была подчеркнута важность труда учителя, его профессионализм и опыт, оказывающие существенное влияние на формирование культуры учащихся и степень овладения ими необходимых для будущей специальности знаний. Выступая на этом съезде, Г.А. Алиев отмечал: «Учитель должен восприниматься как самый уважаемый человек, и профессия учителя достойна самой высокой оценки...»¹.

Мы осознанно указали в нашей работе на поворотный характер этого съезда. Дело в том, что именно на нем остро встал вопрос о дальнейшем целенаправленном, эффективном управлении образовательными системами в Азербайджане. Некоторым политикам и педагогам положение вещей в конце XX века представлялось в розовом свете. Представители лояльно настроенных партий, защищая половинчатые реформы, вступили в принципиальный спор со сторонниками различных нововведений. Первые, в частности, не учитывали недостаточные темпы строительства школьных зданий, где должны были обучаться дети по разным профилям, не принимали в расчет трудности в обеспечении школ учебниками и некоторые другие насущные вопросы. Словом, «проколов» в системе образования было очень много, на них в те недалекие от нас годы прежде всего обратил внимание Г.А. Алиев. Он, в частности, указал на многочисленные ошибки в управлении образовательными системами в республике, на характерные недочеты при разработке конкретных учебных программ по тестам, подчеркнул необходимость усиления государственного управления системой образования, отметил, что формирование ученика в общеобразовательной школе

¹ Алиев Г.А. Доклад на XI съезде учителей Азербайджана. Стенографический отчет XI съезда учителей Азербайджана.— Баку, 1998. С. 1.

как личности, превращение его в субъект учебно-воспитательного процесса следует считать первоочередной задачей в канун XX столетия.

На том же съезде была отмечена тенденция роста бюджетных ассигнований на нужды образования республики, подчеркнута важность труда учителя, рассмотрены другие важнейшие проблемы образования.

Заметим, что в Российской Федерации не пошли по пути тех западных стран, в которых также прижилась тестовая система проверки знаний учащихся. Однако в правительстве, по всей видимости, достаточно трезво оценили преимущества методики проведения устных экзаменов. А именно: в системе образования РФ провели очень четкую грань между школьными выпускными и вступительными экзаменами, цель и назначение которых явно разнятся между собой.

Тестовая система в Азербайджане объективно явилась вектором поиска оптимальных путей реформирования современной системы образования. На этом пути наряду с достижениями было обнаружено немало недостатков, допущены некоторые ошибки. Однако в целом и общем проделанная работа подготовила почву для проведения коренных реформ, основа которых была заложена в «Программе реформирования образования в Азербайджанской Республике», утвержденной распоряжением Президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева от 15 июня 1999 г.

Проводилось, скажем, и такое: для получения аттестата нужно по определенным стандартам сдать экзамен и получить положительную оценку. Родители должны знать, что если их ребенок не освоил предметы на уровне минимальных стандартов, то он соответственно и не получит аттестат. А те, кто не смогут сдать экзамены, могут вновь попробовать свои силы, присоединившись к выпускникам в следующем учебном году. Так, основываясь на опыте 2006 г., было принято решение расширить круг эксперимента и проводить централизованные тестовые экзамены в школах. В Министерстве образования создан тестовый банк по восьми предметам, проведены испытательные экзамены и они будут продолжаться до конца 2007 учебного года. Испытательные

экзамены помогают выявить уровень знаний учащихся одиннадцатых классов и позволяют проверить тестовые задания.

С целью успешной реализации реформ в области образования 13 июня 2000 г. Президентом Азербайджанской Республики был издан Указ «Об усовершенствовании системы образования в Азербайджанской Республике». В соответствии с этим указом была изменена структура системы образования, ликвидированы филиалы высших учебных заведений, объединены близкие по содержанию вузы, созданы новые учебные заведения и научно-исследовательские учреждения, в том числе Институт проблем образования. Соответственно повысились требования к переподготовке учительских кадров, ужесточился контроль за качеством учебного процесса. С указанного периода все государственные учебные заведения, находящиеся в подчинении различных министерств и республиканских ведомств, были переданы в подчинение Министерства образования (за исключением учебных заведений медицинского профиля и специального назначения).

Трансформации в сфере государственного образования ориентировали местных специалистов, разрабатывавших и внедрявших тестовую систему, не на слепое подражание опыту высшей школы стран дальнего зарубежья, а в первую очередь на использование наиболее ценностных факторов, соответствующих особенностям и возможностям государства. При этом надо объективно признать: на Западе по существу не вызывает сомнений, что данная образовательная система — это положительно зарекомендовавшая себя практика для оценки знания поступающих.

В чем сущность технологии тестовых экзаменов в Азербайджане? Целиком и полностью автоматизирован процесс проверки ответов абитуриентов на тестовые задания, разработаны программы для оценки их ответов, разрешены вопросы размещения их по специальностям в соответствии с набранными баллами. Утверждена, запротocolирована и пущена в ход информационная сводка основных сведений об абитуриентах, выработаны специальные программы для оперативного контроля за ходом экзамена и расследования правонарушений. Экзаменационные вопросы проходят трехуровневую экспертную комиссию, каждый из членов которой в конечном итоге выдает так называемый

паспорт вопросов, где указаны все характеристики каждого тестового задания.

Но характерно, что тестовая система, зародившись почти пятнадцать лет тому назад, породила споры, которые не затихают в прессе, в кабинетах Министерства образования Азербайджанской Республики, на заседаниях парламента и по сей день. Чтобы не быть голословным, приведем характерную выдержку из беседы с корреспондентом одной из центральных и популярных республиканских газет председателя Государственной Комиссии по приему студентов (ГКПС) Малейки Аббасзаде:

«Депутаты избегают научной полемики, все упреки политизируют и переводят их в плоскость популистских идей. ... Депутаты прошлого созыва вообще требовали отказаться от тестовых экзаменов, утверждая, что это, мол, противоречит национальному менталитету, сковывает разговорную речь и мышление учащихся. Сейчас такие мысли уже не звучат. Но не потому, что поняли необходимость тестовых экзаменов. Дело в другом — в сознании общественности крепко укоренилась мысль о справедливости тестовой системы приемных экзаменов, люди наглядно ощутили положительные результаты этой системы. Поэтому открыто выступить против тестов никто не осмеливается. Но желание повернуть это движение вспять все-таки осталось. Отсюда — различные предложения о необходимости пересмотра тестовой программы в целом и соответственно форм и приемов управления всей общеобразовательной системы в республике»¹.

Примечательно, что в своих официальных выступлениях в печати председатель Государственной Комиссии по приему студентов Малейка Аббасзаде также неоднократно и справедливо подчеркивала, что в последние годы в связи с укреплением тестовой системы в Азербайджанской Республике произошли значительные изменения в самой внутренней структуре системы высшего образования. Прежде всего это присоединение к Болонскому процессу, а, следовательно, и интеграция в европейское пространство.

¹ Хохлова Л. Качество образования — наиважнейший аспект нашей жизни // Бакинский рабочий, 23 июля, 2004.— С. 3.

Кроме того, переход на тестовую систему означенвал собой и трансформационную модель системы оценивания знаний абитуриентов, а впоследствии и студентов. Обновленная система оценивания знаний, безусловно, отражает постепенно складывающийся в системе образования республики демократический дух. Кроме того, был осуществлен и переход к кредитной системе, который является одним из основных требований Болонского процесса. Уже с текущего учебного года кредитная система применяется в 10-ти вузах. При кредитной системе знания студентов оцениваются по 100-балльной системе, на которую мы перешли в 1999 г. Студенты, обучающихся по этой системе, самостоятельно выбирают предметы, преподавателей. Студент в период учебы по набранным кредитам без препятствий может продолжать учебу в других вузах — в стране и за рубежом.

После нескольких официальных выступлений в печати авторитетного лидера внедрения данной системы подобных положительных мнений было немало. Однако научные дискуссии по проблеме «чистоты» и эффективности тестовых экзаменов в республике и к 2007 г. не сняты с повестки дня.

Действительно, есть очень весомые и неоспоримые преимущества в тестовой системе в том нынешнем виде, в котором она существует в Азербайджанской Республике. Некоторые формы управления этой системой из года в год обновляются, дополняются, совершенствуются. Скажем, выпуск некоторых специализированных журналов, в котором есть перечень всех специальностей, препятствует ограничению выбора абитуриента. В идеале журналы с программами позволяют выпускникам добровольно выбирать свое направление и вузы, в которых хотели бы учиться. Кроме того, предоставляется возможность проверить себя в испытательных экзаменах, в ходе которых есть возможность ориентировочно определить уровень знаний и на его основе сделать самостоятельный выбор. По итогам приемных экзаменов регулярно публикуются проходные баллы по всем специальностям, что также помогает будущим студентам в выборе вуза и специальности.

Но практика нередко разводит по разные стороны реальную действительность и ожидаемые позитивные результаты в идеале.

Например, в соответствующей анкете, заполняемой для участия во вступительных экзаменах, выпускник указывает пятнадцать наименований специальностей. При успешной сдаче экзаменов он решением ГКПС зачисляется в вуз для обучения по одной из указанных специальностей. Таким образом, абитуриент по существу лишен выбора вуза. Это право на сегодняшний день в республике в буквальном смысле слова узурпировала ГКПС. В связи с указанным некоторые ответственные работники Министерства образования считают, что ГКПС должна только оценивать знания, а не решать, в каком вузе абитуриенту следует учиться. Решение должен принимать сам абитуриент.

С другой стороны, с оппонентами вступают в принципиальную дискуссию противники нововведений (приводить малоизвестные фамилии национальных ученых считаем в данном случае нецелесообразным). При этом они апеллируют к отдельным случаям из практики поступления. Логика (если, это, конечно, можно назвать логикой) здесь такова: абитуриент не лишен выбора высшего учебного заведения по той причине, что он самостоятельно перечисляет в заявлении все специальности. В том случае, если баллы достаточны для поступления на первую заявленную специальность, абитуриент поступает именно в данную группу, а если нет, то компьютерная программа проверяет результат по второй заявленной специальности и т.д. по всем остальным специальностям. В данном случае установка ГКПС следующая: принципиальность поступающего проверяется альтернативой выбора только одной специальностью, которая ему более всего импонирует и в которой он может проявить все свои способности.

Итак, из всего вышесказанного становятся очевидными некоторые преимущества нынешней тестовой системы в Азербайджане. Но, как видим, есть и представители, выражающие альтернативные точки зрения. Например, один из депутатов высшего верховного органа местной власти — Милли Меджлиса (Государственной Думы в правительстве) Шахлар Аскеров является непоколебимым противником данной тестовой системы и защитником введения единого государственного экзамена. В его официальных выступлениях как в периодической печати, так

и на заседаниях Государственной Думы обосновываются преимущества ЕГЭ.

В тему данного раздела работы приводим один из фрагментов его официального выступления в республиканской печати: «Экзамены надо объединить, ибо средних школ очень много, у каждой — свой директор. И чтобы исключить возможную субъективность, мы предлагаем ввести единый государственный экзамен (ЕГЭ). В этом — новая идея. Организовывать и проводить ЕГЭ будет специальная госструктура.

После того как абитуриент сдаст ЕГЭ, его баллы будут подсчитаны, и он получит официальный документ об итогах экзаменов. По новому Закону «Об образовании», имея на руках результат ЕГЭ, абитуриенты смогут сами выбирать вуз и факультет для учебы. Зачисление же будет проводиться специальными комиссиями, созданными при вузах»¹.

Вопрос, действительно, оказался отнюдь не праздным. Один из пунктов законопроекта «Об образовании», который стал предметом очень серьезных дискуссий в обществе — введение такого государственного экзамена при зачислении в высшие учебные заведения. Поговаривают, что именно этот спорный вопрос затягивает скорейшее принятие закона. Действительно ли в тексте документа существует положение, согласно которому выпускные экзамены в школах и вступительные экзамены в вузы будут объединены в единый государственный экзамен?

Механизм может быть следующим. Так, по итогам последних лет нужно установить рейтинг школ и выбрать в районе пять лучших образовательных учреждений, где бы проводились централизованные тестовые выпускные экзамены. Тогда люди будут относиться к ним более ответственно. Однако не имеем права здесь не заметить, что в последние годы в Азербайджанской Республике родители, учащиеся, учителя и директора этих школ отнеслись к этому процессу недостаточно серьезно.

Однако даже те современные азербайджанские педагоги и специалисты иных профилей, которые в целом и общем не выступают против ЕГЭ, все равно признают факт обязательности

¹ Аскеров Ш. Экзамены надо объединить // Эхо, 12 июня, 2004.— С. 2.

проведения тестовых экзаменов. Многие государственные чиновники на сегодняшний день придерживаются того мнения, что в процессе управления общеобразовательными системами нет острой необходимости создавать какую-либо иную структуру.

Не можем обойти вниманием и тот факт, что в Москве этот вопрос также был затронут на страницах периодической печати. Так, в научных кругах известно, что ректор МГУ Виктор Садовничий допустил, что единый государственный экзамен мог бы стать формой «контроля», «однако неправильно то, что его абсолютизировали». Он считает, что единый государственный экзамен может повредить детям, развитым в какой-либо определенной области, например, математики или литературы. Крупнейший русский ученый также полагает недостаточно доработанной систему перевода баллов ЕГЭ и обычных экзаменов в университете. При этом известно, что ректор МГУ, говоря о поднятии планки рейтинга и престижа главного высшего заведения г. Москвы, указывал, что существенное преимущество при зачислении получают те абитуриенты, которые получили дипломы, призы или грамоты на общегородских олимпиадах.

А что же, по нашему собственному мнению, можно записать в бесспорный пассив тестовой системы, в ее неизбежные на первых порах издержки? Хотя бы фактор материального снабжения. В начале 1990-х годов при принятии тестовой программы не всегда принимались в расчет объективные трудности в обеспечении школ учебниками. Заметим в скобках: если для учеников московских школ в указанные годы проблема обеспечения учебниками и учебными пособиями по различным дисциплинам насущной не являлась, то учащиеся г. Баку в тот период, напротив, ощущали острый недостаток в профилирующей литературе.

В отличие от западных моделей нынешняя тестовая система в Азербайджане в большинстве случаев, к сожалению, ориентирована на зубрежку. Некоторые вопросы, содержащиеся в так называемом «банке тестов», сформулированы таким образом, что малейшее отступление от грамматической буквы учебного текста соответственно ведет за собой роковую ошибку в избран-

ном варианте. Само собою разумеется, что процесс творческого подхода при решении тестов подобного рода в известной степени нивелируется.

Далее, хотя рамки школьной программы действительно выдержаны, ограниченное количество вопросов по отдельным разделам дисциплин негативно сказывается на окончательных результатах экзаменов. Скажем, выбор правила (грамматика русского языка), учет авторских ремарок в художественных произведениях (литература), упор на основные законы (математика, физика, химия) и т.д. и т.п. не предоставляют возможности выявить истинные знания абитуриентов по наиболее стержневым понятиям соответствующей науки. Приходится констатировать следующее: в данном отношении российская общеобразовательная система, рассчитанная на прием в высшие учебные заведения посредством проведения устного экзамена, оказывается более целенаправленной и эффективной.

Из всего отмеченного становится также очевидной главенствующая роль *«человеческого ресурса»* как в знаковой тестовой системе, так и в сфере образования в целом. До вступительных экзаменов абитуриента формирует прежде всего учитель, не только вооружает знаниями по профессиональной обязанности, но и направляет, советует, ставит «почерк» и т.п.

И, наконец, хотелось бы сказать об одном «скрытом» недостатке тестовой системы, на который никто в официальной печати Азербайджана не обратил должного внимания. Компьютер подсчитывает баллы, выполняет всевозможные технические операции, но самые современные машины пока не способны оценить психофизиологические особенности поступающих.

В вузовской практике мы столкнулись со следующим удручающим фактом: практикант, впоследствии будущий учитель словесности, прошедший все этапы в период поступления, имел ярко выраженные дефекты дикции. Большинство студентов с трудом «расшифровывало» доносимую до них информацию. Думается, что комментарии здесь излишни, а место и роль учителя вновь поднимается на высоту. На предварительной стадии только педагог-профессионал, правильно оценив все «за» и «против», выносит соответствующее решение. До поры до времени

к лекционной работе такая личность потенциально не подготовлена, и умело расставить акценты входит в обязанности учителя.

Итак, подведем краткие итоги первой главы. Современная система образования в Азербайджанской Республике — это сложная и многообразная сеть социально-политических, образовательно-воспитательных и культурно-просветительских мероприятий и учреждений. По своей структуре и основным целям она имеет исторически конкретный характер и в первую очередь зависит от уровня экономического, политического и культурного развития общества. Нами вкратце было показано, какими путями в Азербайджане шло реформирование системы образования, в какой степени осуществима связь с экономическими факторами и финансовым потенциалом государства. Переход от плановой экономики бывшего Советского Союза к рыночной экономике привел к коренной перестройке всего арсенала внутренних управленческих структур системы образования, его материально-технической базы, что отразилось и на такой живой и актуальной в наши дни проблеме, как трансформация наличного состава педагогических работников в республике в ценный «человеческий капитал».

Во втором параграфе главы было отмечено, что в Азербайджане в первые годы нового тысячелетия прочно внедрена в практику народного образования тестовая система оценки знаний. Объективно она призвана служить обществу, сфере образования, национальной молодежи. Она представляет собой сложный механизм, который объединяет различные направления и этапы деятельности, требует системного подхода и комплексного решения задач при подготовке содержания экзаменов.

Эта работа прежде всего заключается в планомерной организации приема документов во всех городах и районах государства, подготовке экзаменационных контролеров и зданий для проведения экзамена, создании базы данных и обработке информации, проверке результатов и доведении их до каждого абитуриента, апелляции, научно-статистическом анализе и мониторинге состояния образования. А органическая взаимосвязь всех этих мероприятий образует замкнутый технологический цикл,

исключающий, по мнению большинства ученых, субъективный фактор.

Однако, если суммировать проверенные на практике факты многими специалистами, педагогами в первую очередь, а также учесть мнения рядовых людей, то в целом и общем можно отметить: действительно, на сегодняшний день никто не может однозначно и беспелляционно утверждать, что в ГКПС все идеально. Наверняка, и там тоже есть отдельные дельцы от науки. Все, бесспорно, познается в сравнении с опытом других передовых стран, а также с неизменным учетом временного фактора.

Глава II

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ РЕСУРС» В СФЕРЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

§ 1. Психолого-педагогические основы «человеческой составляющей» системы народного образования

Указанные цели и задачи реформирования системы образования, а также совершенствование тестовых программ, рассмотренные нами под углом зрения формирования и внедрения в практику преподавательской работы, безусловно, привели к значительным социально-историческим переменам в Азербайджане. Но при этом все вышеотмеченное подводит нас к мысли, что суть реформирования не только в корректировке внутреннего содержания образования. Многие названные в первой главе настоящего исследования цели и задачи тесным образом связаны с конкретным процессом делопроизводства на местах.

Действительно, практически в любом учебном заведении непрерывно подготавливается текущая документация, составляются, переделываются и переписываются из года в год календарные и индивидуальные поурочные планы, протоколы, подправляются разного рода циркулярные письма и официальные заявления. Причем не только в наши дни, но и в период диктата советской системы образования, республики, входившие в состав Союза, из поколения в поколение фактически занимались трансляцией документации, равно, как и передачей прагматичных данных различных наук, нацеленных на скорую отдачу достаточно узких, по существу фрагментарных знаний.

Но дело в том, что с этим несложным оборотом текущей документации школа, техникумы, училища и вузы в Азербайджанской Республике более-менее справляются самостоятельно.

К сожалению, именно на это нередко бывают направлены основные усилия педагогов, этой же задаче подчинен педагогический процесс в целом, разрабатываемые методические материалы, разнообразные, хотя, надо сказать, далеко не всегда продуманные с психолого-педагогических позиций, новые средства компьютерной и информационной техники и т. п.

Приходится констатировать, что и столь важные документы, как всевозможные концепции, доктрины и программы реформирования и модернизации образования, ориентируются преимущественно на разработку технологии образовательной деятельности (содержание: методы, средства, организационные формы обучения на разных ступенях образования) и на улучшение (в лучшем случае, конечно) финансового обеспечения сферы образования по весьма и весьма упрощенному принципу; больше денег — лучше система образования, меньше — хуже.

Но благо бы вся проблема упиралась в корректную подготовку документации на местах в учебных заведениях разных рангов или в передачу от школьной до вузовской скамьи технократически сориентированных знаний, навыков и умений. Необходимо констатировать, что подлинная сущность реформирования заключается не столько в пересмотре основных перечисленных документов внутреннего порядка, сколько в системной трансформации всей образовательной области. Поэтому вопрос надо ставить более резко и нелицеприятно, рассуждая в глобальном масштабе. Упор на многочисленные методические материалы и источники, коими переполнена администрация современных школ и институтов, на внедрение новейшей информационно-компьютерной техники порою, на наш взгляд, заслоняет формирование у школьников или студентов правдивой и целостной картины окружающего духовного мира, ведет к забвению подлинно нравственных ценностей. Получается, что высокие слова о повышении культуры образования в целом и общем декламируются лишь на лозунговом уровне. В реальности же прогресс в сфере национального образования заметно притормаживается.

Убеждены, что нужного эффекта можно достичь только в том случае, если, наряду с принятием оперативных мер методического характера и воплощением в жизнь основных стратегических

целей реформирования, в сферу образования вольется поток высококвалифицированных специалистов, учителей-профессионалов, интеллигентов в самом высоком смысле этого слова, рассматривающих учебный процесс как творчески обновляющуюся деятельность. Вероятно, это и есть слагаемые того продуктивного историко-культурного процесса, когда в сферу образования внедряется инновационный подход, в первые ряды выдвигается передовой, прогрессивный педагогический корпус сотрудников. Этот «человеческий сплав» превращается в эффективно действующий и ценный образовательный ресурс.

Еще раз зафиксируем внимание на том, что этот последний и крайне важный аспект современной сферы образования, естественно, никоим образом не принижает ни факторов технологического оснащения педагогических процессов, ни основных задач управления материальными затратами и других сопутствующих вопросов. Так как мы в настоящем исследовании постоянно подчеркиваем, что все перечисленные цели и задачи в идеале своем не носят локального и конъюнктурного характера, но прежде всего определяются долгосрочностью стратегии развития национального народного образования, то любые проблемы и подходы должны быть представлены в комплексно-систематическом виде. Но именно совокупность действий, аккумулируя совместные действия как педагогов, так и, скажем, руководителей учебных заведений, способна существенным образом преобразовать затратный механизм торможения образовательной системы в эффективный и благоприятный человеческий фактор. И тогда, по всей видимости, наличные работники не будут восприниматься как субъекты получения и потребления ценностных ресурсов от государства, но сами превратятся в творческих созидателей этих ресурсов. И, разумеется, «человеческий капитал» в развитии и обновлении образовательной сферы в целом и общем примет инвестиционно-привлекательный характер.

В чем же состоит сущность ресурсного подхода, или можно выразиться так, «человеческой составляющей» применительно к системе народного образования? Это базовое и одновременно с тем, по нашим представлениям, рабочее определение «человеческой составляющей», или «человеческого капитала», включаю-

шего в себя многочисленные характеристики кадрового корпуса в школах, вузах, профтехучилищах. Если обобщить вышеуказанные цели и задачи реформирования народного образования Азербайджанской Республики, выводя их на прямую линию человеческих запросов, требований, ожиданий, представлений, а также норм поведения, то сущность искомого ресурсного подхода выявится в сплочении масс педагогических работников, служащих, администраторов, объединенных единой целью.

Вышеприведенные характеристики, на наш взгляд, не есть нечто застывшее и стандартизированное, потому что сами наличные работники сферы образования без различия их социального статуса или занимаемой должности еще не представляют собой вышеуказанного понятия. Термин «человеческая составляющая» не в циркулярных протокольных записях, а в реальном процессе обучения — это тот творческий источник, который питает различные области образования. Если индивиды кадрового корпуса действуют по предписанным юридическим нормам, подменяя подлинную инициативу дешевой самодеятельностью на местах, то такие ресурсы окажутся тормозом в развитии и совершенствовании учебного процесса. Правильно понятый долг учителя, преподавателя с большой буквы — это работа не по навязанным сверху догмам и обязанностям, но кропотливый труд человека, находящегося в вечном поиске новых и оригинальных идей. Тогда и реализует себя в составе большой кадровой смены «человеческая составляющая», учитель становится инноватором по образу жизни и мышлению.

Учитель — это не дипломированный выпускник вуза, преподающий избранную дисциплину, а специалист, держащий руку на пульсе времени, находящийся на острие нравственно-общественных проблем. Он реализует не только собственно социальную функцию, но, образно выражаясь, обеспечивает связь времен и преемственность поколений, без чего вообще немислимо прогрессивное развитие рода человеческого.

Школьный учитель — это человек, не только получивший специальное педагогическое образование, но и всегда ощущающий себя на острие общественных проблем. Не ремесленник, знающий свое дело, но не выходящий за круг прямых,

повседневных, нелегких и изматывающих обязанностей. Не простой робот-исполнитель руководящих директив и начальственных наставлений. Не урокодатель в школе, и не тот лектор, который отчитывается за проведенные аудиторные часы в институте и интересующийся только непосредственными, т.е. немедленными результатами своего труда.

Учитель — это мыслитель, ощущающий всю полноту возложенной на него священной ответственности за судьбу доверенного и доверившегося ему Человека, за его духовное, интеллектуальное и физическое здоровье. Это и ученый-исследователь, скрупулезно изучающий особенности разнообразной педагогической деятельности в самых различных учебно-воспитательных ситуациях.

Хорошо осознают необходимость перевода наличных работников сферы народного образования на рельсы «человеческого ресурса» и в Азербайджане. Так, в одном из своих выступлений нынешний Министр образования Азербайджанской Республики с горечью подтвердил следующий удручающий факт: «Сегодня в наших школах наряду со способными учителями немало случайных, не любящих свою профессию, не знающих свою специальность на должном уровне педагогов. На самом деле это самая большая беда системы образования и нетрудно представить ущерб, нанесенный качеству образования таким путем. В обществе сформировалось неправильное представление, что если человек получил диплом учителя, даже если он не работает на должном уровне, его нельзя отстранить. Получается, что мы ради материального обеспечения учителя закрываем глаза на его безответственную деятельность и забываем интересы детей»¹.

Случайные люди в сфере образования Азербайджана, «нечаянно» ставшие учителями школ, т.е. подвизавшиеся на ниве народного образования, — серьезная и волнующая всех проблема в республике. Мисир Марданов признавался: «...большинство учителей математики в школах являются инженерами, зоотехниками, ветеринарами и представителями других специальностей.

¹ Марданов М. Надо подумать об аттестации директоров школ // Эхо, 17 февраля, 2007.— № 30.— С. 6.

Этих лиц приняли на работу директора школ и районные отделения образования»¹. Безусловно, министр чрезвычайно озабочен тем обстоятельством, что «...лица, закончившие факультет математики БГУ и Педагогического университета, остаются в стороне, а вместо них под чьим-то влиянием и давлением принимают на работу людей, не имеющих никакого отношения к преподаванию математики»².

Какой уж тут серьезный разговор о движении по направлению к осуществлению ресурсного подхода, если вскрываются такие негативные факторы. Правда, Мисир Марданов признается: «Этот список у меня, и в ближайшее время эти директора школ понесут наказание»³.

Учителю всегда необходимо помнить следующее золотое правило: чтобы осуществить такую актуальную и перспективную задачу, выдвинутую современным обществом, как формирование всесторонне развитой личности, профессионалу «лепки человеческих душ» прежде всего самому необходимо стать такой значимой и авторитетной личностью. Он должен, безусловно, обладать не только знаниями, умениями и навыками в черте основных задач преподаваемой им дисциплины или курса, но также и умениями в области «человековедения». Иными словами, он должен сам нести в себе искру того «человеческого ресурса», о котором мы и ведем речь. Опытный учитель с течением времени обязан выработать для самого себя комплекс тех знаний, которые позволяют лучше понять собеседника в своем коллективе, своих воспитанников, научиться сопереживать им, чувствовать и видеть особенности их внутреннего мира, возможности и перспективы развития.

Возрастающий характер требований к современному учителю-инноватору (не только, кстати сказать, на республиканском уровне, но и в глобальном масштабе), образно выражаясь, доверенному лицу общества и воспитания детей, подростков

¹ Понешли М. Министр Марданов Мисир // Реальный Азербайджан, 9 февраля, 2007.— С. 15.

² Там же.

³ Там же.

и студентов, с настойчивой необходимостью подводит нас к постановке проблемы культуры педагогического общения. Ко всему вышеотмеченному этот актуальный вопрос в сфере образования вырисовывается в наши дни также как важная составная часть педагогики и к тому же действенный путь повышения профессионального мастерства.

В то же самое время профессионализм как качественная характеристика деятельности и личности учителя проявляется в зависимости от уровня знаний и опыта, а его основные «диагностические» показатели зависят от движения специалиста вверх по «служебной лестнице», а также от личностно-профессионального развития. В становлении учителя как профессионала своего дела ориентировочно можно выделить несколько этапов.

Исполнительский этап. Характеризуется тем, что работа осуществляется в основном на основе должностных инструкции, требований, правил и строгого следования им.

Инициативно-личностный этап, на котором наряду со следованием нормам все более проявляются индивидуальные знания, умения, навыки, способности, позволяющие персонифицировать должностные обязанности, должностной статус.

Творческий этап. Это заключительный этап и основан он на синтезе высокого профессионализма учителя. Однозначно, что развитие в себе творческих способностей выражается прежде всего в новаторском подходе к любому порученному делу, а также в способности принимать неординарные и эффективные решения. Кроме того, на последнем этапе в идеале наиболее полностью раскрывается творческий потенциал личности, заключающийся в способности к разумному риску, в готовности проявить высокую степень свободы и ответственности в процессе принятия решения, а также в других видах деятельности.

Характерно, что внутри трех указанных этапов также можно выделить некоторые ступени овладения учителем профессиональным мастерством. Скажем, работники условно низшего звена принимаются в то или иное учебное заведение с условием, что они прежде всего обладают навыками обучения на начальных стадиях. Их главным профессиональным качеством является прогнозируемая способность научиться выполнять свою работу.

На других уровнях требования к знаниям и навыкам в образовательной сфере неуклонно возрастают.

Интересными показались нам высказывания западных специалистов по данному поводу. А. Мартоккио и Т. Болдуин четко выразили свою точку зрения на предмет настоящего разговора следующим образом: «В эру технологических инноваций, когда роботы, телекоммуникационные системы, искусственный интеллект, программное обеспечение и лазеры выполняют рутинную работу, необходимость в обыденной работе учителей скоро отпадает. Проще говоря, сегодня требуются новые, другие навыки на всех уровнях организации»¹. Следовательно, и сотрудники, выполняющие подобные операции, должны развивать способность гораздо качественнее исполнять свою профессиональную деятельность. Кроме того, обучение предоставляет возможность выйти на рынок труда, обладая необходимыми навыками, и выполнять новые функции.

На последующей стадии последнего этапа овладения навыками учитель-инноватор интегрирует последовательность когнитивных и двигательных процессов, необходимых для выполнения какой-либо задачи. Пробуются и оцениваются разнообразные методы ее упрощения. Выполняется она быстрее и точнее, чем на предыдущей стадии. Требования к характеристикам внимания человека здесь несколько ослабляются, так как цели и способы решения задачи из кратковременной памяти переходят в долговременную.

На данной стадии важным становится также учет и процедурных знаний. Процедурные знания позволяют осуществлять разнообразную когнитивную деятельность. Эта последняя фаза овладения навыками достигается, когда человек уже в достаточной степени овладевает автоматизированным навыком, а потому способен эффективно выполнять поставленную задачу.

Все отмеченное, бесспорно, говорит нам о том, что учитель как составная часть «человеческого капитала» должен хорошо знать свое дело; неграмотный учитель — нонсенс. Но это и не ремесленник, который по роду своей узкой специализации, как

¹ Popper K. The Open Society and Its Enemies. London, 1989. P. 34.

правило, не выходит за круг своих прямых и повседневных обязанностей. В этом нам прежде всего видится главная суть «человеческой составляющей» учителя, преподавателя в том или ином учебном заведении. Основополагающая и, конечно, завидная черта инициативного трудоголика — интеллигентность, помноженная на глубокие знания, высокий уровень культуры, когда человек бесконечно далек от сухих начальственных директив, а на результаты своего скромного труда смотрит сквозь призму далеко идущих стратегических задач.

Можно с уверенностью заключить, что «человеческая составляющая» как действительно полезный и ценный ресурс сферы народного образования — это в известном смысле слова сродни прообразу мыслителя, осознающего всю полноту возложенной на него ответственности за судьбу доверенных ему людей. В свою очередь, высокий культурно-образовательный уровень не приемлет «топтанья на месте». Наличный работник сферы образования, вероятно, так и останется официальным лицом с определенной занимаемой им должностью, если не превратится в исследователя, «инженера душ», который, подобно писателям, склонен к внимательному изучению особенностей разнообразной педагогической деятельности, причем в разных учебно-воспитательных ситуациях.

В связи с указанным нам видится правомерной постановка следующего вопроса: по каким критериям определять динамику пути к реализации ресурсного подхода в повседневную преподавательскую деятельность? Во вводной части настоящего исследования и отчасти в самом начале первой главы мы уже отметили одной строкой, что научно-технический прогресс в сфере образования все активнее вступает в свои права. Причем это можно равноценно наблюдать как на примере системы образования в Российской Федерации, так и многих других бывших союзных республик, включая и Азербайджан. И воспрепятствовать этому процессу как веянию времени, новой эпохи, не представляется возможным. Однако ученым все яснее и отчетливее открывается картина ощутимого приоритета психологических характеристик преподавательского состава над сугубо управленческими. Последние, как известно, неплохо поддаются информационно-

измерительным показателям. Например, такие сугубо управленческие характеристики, как технологичность того или иного учебного процесса в школе или в вузе, степень эффективности внедрения новейшей аппаратуры, можно вычислять, стандартизировать, подводить под разного рода математические законы, физические формулы, уравнения и прочее.

Гораздо сложнее и даже в известной степени запутаннее обстоит дело с установлением наиболее важных, стержневых психологических характеристик педагогических работников, что в последние годы в Азербайджане (как, впрочем, и в других передовых странах) изучается, но достаточно слабо поддается количественным исчислениям, количественным параметрам. Ведь социально-психологический климат в коллективе, рефлексия, адекватное или неадекватное поведение людей, реакция на внедрение новейшей техники и обновленные организационные формы работы в школах и вузах, социальная активность, творческий потенциал и т.д. практически не доступны количественной диагностике, не имеют (или не могут иметь) четко разработанных схем и моделей. А именно такие недоработки негативно отражаются на выявлении параметров оценки динамики направленности к установлению и укреплению «человеческого состава» системы национального образования.

Приведем в качестве подтверждения один характерный, на наш взгляд, пример. Сегодня уже никого не удивляет, что в школах и вузах подавляющего количества прогрессивных государств используются новые информационные технологии. С каждым днем все более ускоряется подключение к Интернету, неустанное внимание к этому вопросу наблюдается также со стороны органов управления образованием. Одним словом, новейшая компьютерная техника на современном витке истории, бесспорно, фактор не столько любопытный и интересный, сколько авторитетный. Только вот порою в качестве понятия «человеческой составляющей» новейшее ее внедрение, увы, навеивает нам весьма неподходящие ассоциации.

Что имеется в виду? Однозначно, что в мире техники крайне строгим является правило тщательной, детальной разработки того или иного проекта, прежде чем реализовать его и внедрить

в практику преподавательской работы. При использовании информационных технологий действительно полагается первоначально все параметры с математической точностью рассчитать, досконально выверить, в дальнейшем подробнейшим образом разработать программу, скрупулезно, до мелочей ее отладить, и лишь затем запустить в серийное производство. Но взаимоотношения учителя и ученика — это не оттачивание машинной техники. Учителя в класс, преподавателя перед допуском в аудиторию или студента-выпускника, к примеру, в серийное производство как будущего специалиста не запустишь. Потому представляется вздорным запрограммировать (как в случае с техникой) все исходы жизненных ситуаций. Мы уверены, что нет (да и вряд ли вообще когда-нибудь будет существовать) идеальная «прямая модель» проектирования и реализации жизненного пути. Разве корректно предполагать, что в человеке (педагоге, школьнике или студенте) каким-то роковым образом запротоколированы многочисленные факты его успешной или, напротив, неуспешной учебы и профессиональной деятельности?

Конечно, ученые-теоретики, педагоги, философы, историки, психологи и общественные деятели в научно-монографической литературе или в ходе конкретных трудовых процессов по мере своих возможностей пытаются разрешить противоречия, возникающие и все более набирающие силу между собственно управленческой сферой и психологическими особенностями педагогических работников, учителей, администрации и руководящего состава. В частности, на «суд» самой «педагогической армии» или административно-обслуживающего персонала представляется некоторый комплекс мер по реальному воплощению ресурсного подхода в практику преподавания гуманитарных или технических дисциплин, указываются пути и методы в управленческой деятельности и т.д. При этом руководители стараются в максимальной степени учесть ментальность нации в целом и сопутствующие тому креативно-психологические проблемы совместимости людей в коллективе с целью их безболезненного перевода, скажем, в режим устойчивого саморазвития. Далее руководство пытается также принимать во внимание осторожный и максимально плавный переход от личностного, точнее,

субъективного ценностного к функционально-деловому подходу в управлении человеческими ресурсами.

Тем самым можно констатировать, что в сфере республиканского образования в самые первые годы нового тысячелетия со всей остротой и актуальностью перед учеными встал вопрос о тех личностных характеристиках и особенностях исполнения своих должностных обязанностей, которые в известной степени поддаются количественной или качественной диагностике, могут быть принципиально измеримыми величинами или нет. Причем с увеличением темпов научно-технического прогресса со всей очевидностью представляется, что контрольно-измерительные методы в сфере образования могут иметь разве что вспомогательное значение. При разрешении столь актуальной проблемы, как трансформация ресурсного подхода для ныне действующего в республике корпуса педагогических работников такие объективно-количественные показатели фиксируют, скажем, незначительные квантитативные изменения в профессионально-ремесленном развитии сотрудника данной отрасли. Однако они, по нашему глубокому убеждению, принципиально неприменимы в лично-ценностном плане, потому что со стороны преподавателей чаще всего вызывают противоречивые реакции в поведении со своими учащимися. Более того, они не отвечают большинству тех стратегических целей реформирования образования Азербайджанской Республики, которые были приведены нами в начале первой главы. Точнее сказать, количественные методы неадекватны новым формам и методам, которые все более активно применяются в современном учебном процессе, не являются тем действенным ключом и эталоном, который позволит в дальнейшем творчески преобразовать свободную и «массовую рабочую силу» в «педагогический человеческий капитал», в подлинно человеческий ресурс сферы образования.

Разрешение вышеуказанной дилеммы на практике оказывается явлением настолько сложным, что в процессе устранения данного противоречия нередко допускаются серьезные ошибки и недочеты. Это вполне объяснимо: человеческие поступки и психика градуируются значительно труднее, чем техническая диагностика. Случается, к примеру, и такое, что психологические

и социофессиональные проблемы трансформации наличного состава преподавателей в человеческий ресурс сферы народного образования Азербайджанской Республики встречаются на своем пути естественные преграды. А именно: исследователи, как бы зажатые в тисках технических параметров и стандартизированных математических и физических формул, разрабатывают соответствующие теоретические положения. Но порою они бывают оторваны от реальной педагогической работы, повседневной практики. При этом, говоря о внедрении новых форм и методов в данной профессиональной деятельности, эти положения и правила уж тем более становятся непригодными для тех передовых и творческих работников, которых стремятся в лучших педагогических традициях модернизировать процесс передачи знаний своим учащимся.

Руководители же, принимая на вооружение эти теоретически разработки, подчас совершенно необоснованно пытаются подогнать их под устаревшие и рутинные диагностические формы. Происходит ситуация, когда старые формы не укладываются в «прокрустово ложе» новых и качественных форм работы, а кадровый корпус сотрудников становится тормозом развития всей образовательной сферы в целом и общем. Остановить этот процесс иногда является проблематичным; автоматически либо по недомыслию приемы, методы и отживающие свой век формы обучения, административно-управленческие и креативно-психологические характеристики педагогического состава искусственно «протискиваются» в сферу образования современного общества. Конечно, с высоты уже нашего времени можно утверждать, что указанные параметры нового типа, пожалуй, были самодостаточны для реалий образовательной сферы Азербайджанской Республики. Это было время вхождения Азербайджана в состав Советского Союза (или в несколько отдаленные от того периода годы), когда будущее суверенное государство переживало стадию индустриализации. Но для современного экономического состояния, социального устройства в целом, некоторые традиционные диагностические формы с набором количественных показателей оказываются несостоятельными, для практики педагогической работы явно непригодными.

Однако, если отбросить необоснованные моменты такого неправильного, необдуманного «прочтения» руководителями, администраторами, служащими и т.п. негативных традиционных характеристик и положительных новаторских подходов, то резонно задать следующий вопрос: где же искать выход из сложившейся ситуации и что кардинального в наше время можно предложить взамен?

Вероятно, стоит подумать сегодня над тем, в каком направлении следует активизировать творческий трудовой потенциал отдельных субъектов республиканского общеобразовательного процесса, как в дальнейшем развить инициативу не в пример пока еще сохраняющемуся ментальному социальному пессимизму. Считаем, что такая активность равноценна должна быть проявлена как в стенах школ, так и вузов.

Что понимать под внутришкольной или внутривузовской активностью, которая объективно содействует развитию трудового потенциала как служащих, так и непосредственно самих педагогических сотрудников? В современной педагогической науке есть предположение, что трудовой потенциал в некоторой степени установить еще возможно, но «рассчитать» представление о неосуществленном будущем категорически нельзя. Поэтому в сознании оптанта (субъекта будущей преподавательской деятельности) не следует искать абсолютно ясных и готовых (на данный момент его жизнедеятельности) схем или моделей. В то же самое время такая модель профессионального пути должна потенциально присутствовать в его сознании в достаточно обобщенном виде, быть гибкой, не сковывающей действия человека на различных этапах обучения. Вся сложность заключается в том, что некоторые параметры трудового потенциала (иногда это называют еще трудовым запалом) также не доступны строгой количественной диагностике, не имеют четко и ясно разработанных диагностических процедур.

Когда мы говорим о «человеческом капитале» в масштабах глобализации современной системы образования, то данный аспект, на наш взгляд, приобретает особую актуальность. Существо дела заключается в том, что при «рыночной ориентации» в сфере образования (причем не имеет, вероятно, принципиального

значения, российская модель или другого цивилизованного государства) человек рассматривает свой трудовой потенциал фактически как некоторый товар, существующий отдельно от него. А это, в свою очередь, приводит к полной зависимости от того, как воспринимают данный компонент другие.

Трудовой потенциал в таком случае проявляется еще и в специфических особенностях мышления. Это прежде всего потенциальная и к тому же активная готовность преподавателя к быстрому, т.е. оперативному «схватыванию» педагогической ситуации в целях более-менее свободного манипулирования ею в ходе учебного процесса. Кроме того, трудовой потенциал сотрудника сферы образования, учителя-инноватора прежде всего выявляет его способность к оперированию всевозможными категориями сравнения и количественного измерения.

Характерно, что «творческого запала» одного сотрудника в данном случае бывает и недостаточно. Поясним на примере. Скажем, в том или ином образовательном учреждении в качестве центральных целей-ориентиров применения ресурсного подхода к педагогическим кадрам решили постулировать характеристики культуроведческого процесса. В них помимо вышеуказанной внутришкольной или внутриинститутской деятельности, рассматривалась активность клубной и проектной работы непосредственно в учебном процессе, а также способность субъектов образовательного процесса к самооценке и целеполаганию.

Но очевидно, что правильный ход такого образовательного процесса возможен лишь в том случае, когда трудовой потенциал одного сотрудника соединяется с творческой инициативностью некоторых других субъектов, объединенных между собой единой целью. За счет совместных усилий всего образовательного сообщества нескольких учебных учреждений, равно как и территориального признака, мы можем говорить о повышении роли трудового потенциала как важного, актуального фактора «человеческой составляющей». Соответственно повышается и ответная реакция оценки со стороны самого субъекта. Он будет более критичен по отношению к своим действиям, а корректная самооценка, по нашему убеждению, влечет за собой эффективное целеполагание. Эффективное в том смысле слова, что оно

в противовес количественно-измерительным методам приобретает качественный оттенок. И не случайно в целом ряде инновационных образовательных учреждений такой качественный, а потому и «развивающий» творческий трудовой потенциал среди педагогических сотрудников нередко принимает формы экспертизы динамики своего собственного развития.

Но такая динамика собственного развития в сфере образования в нынешних условиях плодотворно проявляется лишь в тех случаях, когда наблюдается адекватная психолого-педагогическая установка. Иными словами, трудовой потенциал и инициативность субъектов образовательного процесса в нашем случае проявляют себя при соответствующей реакции и ориентации человека в отношении восприятия им мира и самого себя в жизни. В таком случае плодотворность трудового потенциала сотрудника-инноватора становится реализацией заложенных в нем возможностей при максимальном использовании своих потенциальных сил.

Резонно встает вопрос: для конкретной реализации в жизнь таковых возможностей и потенциальных сил как одного человека, так и большого коллектива творческих педагогических сотрудников, конечно же, необходимы определенные человеческие ценности или, по крайней мере, реальные побудительные мотивы, способные действовать как стимулы, направленные к разумному целеполаганию. По всей видимости, только при таких условиях в плодотворной ориентации учителя как высококвалифицированного профессионала своего дела активно могут проявиться целеустремленность, любознательность, сообразительность, корректность, толерантность, щедрость и многие другие важные для педагога качества. Если непосредственно говорить о ресурсном подходе, то проявляется активная готовность к совместному сотрудничеству, новаторской деятельности, движение вперед, желание что-либо существенно изменить в своей педагогической практике, переиначить в лучшую сторону.

Однако, к большому сожалению, имеются в данном отношении и такие факторы, которые являются тормозом в воссоздании подлинно ресурсного подхода к педагогическим кадрам. Все дело в том, что в условиях рынка при соответствующей ориентации

и вроде бы правильной самооценки только в некоторых исключительных случаях успех достигается в первую очередь с помощью трудового мастерства и каких-то других человеческих качеств, например, искренности, честности, порядочности.

Спрашивается, почему? Потому что успех в большей степени зависит от того, насколько хорошо современный школьный учитель или вузовский преподаватель может представить себя лично, насколько привлекательна его, образно выражаясь, «упаковка», в какой степени честно он может показаться «крепким», «энергичным», «надежным» и т. п.

Однако можно указать пути преодоления этой личной амбициозности. Полагаем, что аккумуляция совместных усилий нескольких образовательных сообществ, в основном работающих по единому профилю в аналогичном направлении, способны преобразовать трудовой потенциал в существенный педагогический ресурс. Объединенные усилия в качестве такого трансформационного переноса знаний, умений, навыков, различных творческих подходов к учебному процессу стимулируют в себе развитие проектной деятельности. Вероятнее всего, в зависимости от масштабов поставленных целей и задач она может постепенно разворачиваться уже на ранних ступенях дошкольного образования в региональных системах образования, а совершенствование этой проектной деятельности проходит уже, к примеру, в колледжах, лицеях, техникумах, училищах на уровне муниципальных округов и т. д.

Проектная деятельность субъектов образовательного процесса тесным образом связана с определенными признаками эволюции педагогических кадров. Одним из них является «социальное признание», которое находит свое выражение в различных формах участия общественности республики как в управлении, так и в экономико-техническом обеспечении учебно-воспитательных заведений, в факторе государственной самокупаемости и соответственно востребованности WEB-сайта разных образовательных систем и т. д.

Однако главным действующим лицом эволюции педагогических кадров в направлении ресурсного подхода, по нашему глубокому убеждению, все равно остается сам человек, точнее,

учитель, субъект образовательного процесса. Поэтому наряду с некоторыми сопутствующими характеристиками «социального признания» в первую очередь нас интересует социальный статус самого педагогического работника, рейтинг личностной деятельности и фактор совместимости со своими коллегами в коллективе в связи с избранной им профессией.

Докажем важность, первостепенность перечисленных характеристик в порядке их перечисления. Что следует в первую очередь понимать под отражением социального статуса человека? По большому счету это прежде всего соответствие его «трудового поста» избранной им профессии, т.е. преподавательской деятельности. По существу это психологическая проблема его профессиональной пригодности. Строго и объективно говоря, это даже не характеристика личности сама по себе, но система, известная в психологии профессиональной деятельности под названием «субъект-объект». Заметим, что непригодными, неприемлемыми, могут быть, между прочим, неумело спроектированные средства, орудия труда, а также организационные и санитарно-технические условия в школах, вузах, училищах... Улучшая их в общеобразовательной сфере, производстве, мы соответственно получаем и качественный эффект педагогической пригодности, а иными словами, утверждения человеком своего социального статуса.

О.Е. Лебедев в своем монографическом исследовании «Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы», в частности, фиксирует: «Смысл управления образовательной системой состоит в создании условий для ее развития в соответствии с меняющимися социальными потребностями. С этой точки зрения управление образовательной системой — это управление процессом перехода от одного типа системы к другому, обеспечивающему возможность реализации новых социальных функций системы образования»¹.

Вторая часть утверждения ученого несколько выходит за рамки нашего исследования, но первая подобна меткому выстрелу.

¹ Лебедев О.Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы. С. 20.

Создание оптимально благоприятных условий для развития образовательной сферы в соответствии с видоизменяющимися социальными потребностями — это в сущности и есть обеспечение социального признания. Ведь для современных ученых, исследователей представляет несомненный интерес не «сырой» материал — люди, слепо следующие инструкциям на государственной службе, а человек, самолично стремящийся к достижению успеха у сослуживцев, требующий к себе внимания, некоторого социального признания. Такую личность в науке называют акцентуированной.

Применительно к современному педагогическому процессу в целом в теории психологии профессиональной деятельности такую личность ни в коем случае нельзя записывать в негатив по указанным выше качествам его характера, склонностям и мотивации. Напротив, человека, желающего слыть значимым, волнует занимаемое им рабочее место, социальный статус и соответственно роль в коллективе. Его, бесспорно, беспокоит осуществляемая педагогическая деятельность, причем не как собственно процесс, пущенный на самотек, а его внутреннее наполнение, смысл работы и окончательный результат. Это вполне объяснимо: потребности здравомыслящего человека в постоянном и неуклонном личностно-профессиональном росте в любой сфере, а преподавательской тем более, связаны с его самосовершенствованием (об этом, кстати сказать, еще Л.Н. Толстой немало говорил при обосновании своей теории «непротивления злу насилем»). Интерес к содержанию самого труда, процессу и результату отражает и закономерности интереса к деятельности, с реальным достижением успеха в реализации поставленных целей. Более того, этот интерес чаще всего вызван его ролевой позицией, скажем не простого исполнителя тех или иных действий, но организатора или даже лидера в своем управленческом отделе. К тому же потребности связаны с осознанием неразрывной взаимосвязи социальной роли и личностной значимости преподавательской деятельности. Ведь как часто человек мечтает в своем кругу соответствовать определенному профессиональному эталону. По этой причине возникает известная в науке ситуация «напряженного ожидания», в нашем случае выражающаяся

в том, что личностные притязания в работе должны подкрепляться удовлетворенностью результатами своей деятельности. Добавим, что все, над чем человек работает, имеет помимо непосредственного результата в виде продукта его профессиональной деятельности, также еще и определенный общественный эффект и как следствие этого — социальный резонанс. Последнее оказывается крайне важным фактором для социального признания, когда в преподавательскую деятельность активно вплетается социальный мотив — стремление осознанно и, разумеется, на высоком уровне выполнить свои обязанности, свой общественный долг, проявив при этом себя, заслужив общественное признание и т.д. Следование этим правилам и нормам, как нам представляется, гораздо ближе подводит каждого человека к реализации ресурсного подхода в современной педагогике, нежели их забвение из чувства ложной скромности.

Небезынтересно, с нашей точки зрения, заметить, что в последнее время в педагогической науке в качестве относительно самостоятельного вида стал выделяться социальный интеллект. Это одна из составных частей социального признания, и под ним разумеют комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности. Этот комплекс способностей обеспечивает успешное решение задач по адекватному восприятию человека своих коллег в коллективе, содействует установлению и поддержанию контактов с другими людьми, прямому и непосредственному воздействию на других людей, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе. Последнее теоретическое положение, традиционное в педагогике, психологии и философии также приписывается явлению социального статуса. Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа «человек—человек» по классификации Е.А. Климova, представляемой им, к примеру, в своей монографии «Комплексное исследование проблемы обучения и воспитания специалистов с высшим образованием»¹. В то же время есть данные, что высокий

¹ См. об этом: Климов Е.А. Комплексное исследование проблемы обучения и воспитания специалистов с высшим образованием.— Л.: Наука, 1980.

уровень социального интеллекта иногда развивается в качестве компенсации низкого уровня развития предметного (общего) интеллекта.

Причем в последние годы специалистами в данной области доказывается, что центральным звеном такой таких теоретических положений выступает вера и убеждение в том, что интеллект и личность при правильной оценке социального статуса преподавателя и предоставления ему необходимых условий для его самовыражения способны к существенному, не только количественному, но и качественному изменению. Иными словами, человек оказывается потенциально способным к дальнейшему и самостоятельному саморазвитию.

Но, повторяем: при предоставлении нужных к тому условий, содействующих успешной преподавательской деятельности. К сожалению, статистика иногда говорит об обратном явлении, т.е. свидетельствует о том, что достаточно высокий уровень социального интеллекта часто коррелирует с явно невысоким уровнем успешности в сфере деятельности школьных учителей или вузовских преподавателей. Этот психолого-педагогический момент фиксируют, кстати, и некоторые типологии личности людей, избравших данную профессию.

В качестве вспомогательных характеристик социального признания могут также выступать рейтинг того или иного образовательного учреждения, территориальной образовательной системы, экспертные оценки, ожидания детей и родителей.

В данном случае имеется в виду целенаправленная работа с учителями, учащимися и родителями (в основном в сфере школьного образования с начальными классами, потому как ожидания родителей здесь напрямую связаны с групповым обследованием уровня зрелости и вниманием учащихся первых классов с последующим анализом и консультированием учителей), что является сопроводительным моментом в учебной деятельности. Ожидания родителей как одна из характеристик социального признания впоследствии ярко проявляют себя в третьих и четвертых классах, когда педагоги на грани начального и неполного среднего образования более глубоко и тщательно исследуют процессы развития внимания, памяти и мышле-

ния учащихся, изучают потенциальную готовность к обучению в средней образовательной школе четвероклассников.

Совершенно очевидно, что в работе с учащимися разных возрастов учитель обязан использовать индивидуальные методики как инструмент для подбора форм и приемов. Поэтому методика работы с учащимися начальных классов может быть такой же разнообразной и трудоемкой, как и со старшеклассниками. Однако возрастной ценз, безусловно, накладывает свой отпечаток на преподавательскую деятельность. В частности, на ожидания родителей накладывается также и ожидания самих учащихся и преподавателей соответственно в оценке своих успехов в учебе или профессиональной преподавательской деятельности.

Ориентации на мастерство противопоставляется реакции беспомощности (*helpless patterns*), которая нередко уже в более зрелом возрасте возникает при столкновении с неудачей и заключается в падении самооценки, снижении ожиданий, негативных эмоциях, резком ухудшении или даже разрушении деятельности. Исследователи в таких случаях задаются вопросом: какие факторы, с одной стороны, обуславливают формирование у человека ориентации на мастерство, гарантируют высокие жизненные достижения и, следовательно, оправдывают ожидания как собственные, так и родителей и преподавателей? С другой стороны, наблюдаются факторы противоположного характера, которые обрекают на беспомощность, пораженческие настроения и оставляют неиспользованным порой огромный человеческий потенциал. В поисках ответа на этот непростой вопрос современные ученые России и Запада проводили исследования на примере разных возрастных групп (от детей 3,5 лет до зрелого возраста), правда, основным объектом изучения были чаще всего студенты российских университетов и американских колледжей.

Основной целью исследований такого рода являлось утверждение корректности избранных форм и методов воздействия педагогического работника как одной из характеристик личностного «социального признания», или социального статуса. Более частными задачами указанной цели являлись попытки разрушить предубеждения, которые объективно нередко мешают увидеть истинные причины, содействующие или препятствующие

формированию ориентации на овладение мастерством. К ним относятся: вера в то, что студенты с более высоким интеллектом более склонны к ориентации на овладение мастерством; убежденность в том, что школьные успехи напрямую содействуют формированию ориентации на мастерство; вера в то, что похвала (особенно высокая оценка интеллекта) и правильно выставленная экспертная оценка вдохновляет студентов на овладение мастерством; убежденность в том, что уверенность студентов в своих интеллектуальных способностях является ключевой для ориентации на овладение мастерством и т. д. и т. п.

§ 2. Критерии формирования здорового морально-нравственного и социально-психологического климата в обществе как важная структурная часть воссоздания человеческого ресурса сферы народного образования

Действия человека, активно преобразующие ситуацию, детерминированы условиями, однако одновременно с тем своими действиями человек активно и видоизменяет их. Преобразуя реально существующее, человек, естественно, изменяется и сам. Постоянно решая встающие перед ним новые задачи, он преобразует ситуацию, осуществляет выход за ее пределы и включается в бесконечную систему новых взаимосвязей и взаимозависимостей. Человек выступает как необходимое звено во всеобщей системе связей и зависимостей. Такое понимание соотношения внешнего и внутреннего в поведении человека полностью соответствует современным педагогическим требованиям.

Регулирующая функция осознания своего поведения проявляется прежде всего в волевых процессах. В волевом поведении человека отражается, таким образом, деятельная сторона его сознания. В подлинном смысле слова воля и есть прежде всего власть человека над самим собой: способность управлять собой, регулировать свою деятельность, сознательно, активно строить свою жизнь.

Таким образом, синтез волевых процессов, внешних и внутренних условий детерминации человеческого сознания оказывается в центре внимания большинства современных исследований по проблеме социально-психологического климата преподавательских коллективов.

В свете сказанного необходимо констатировать, что профессиональная стезя в качестве будущего «трудового поста» учителя является очень сложной и многоуровневой структурой. Этот «трудовой пост» включает в себя как непосредственный объект профессиональной занятости, так и всевозможные идеологические, социально-экономические, собственно психологические, социотехнические и т.д. и т.п. параметры. В эту преподавательскую среду «вливается» индивид, обладающий определенным социальным статусом, демонстрирует свою личностную систему этических ценностей, нравственную позицию вообще и претендует в избранной им профессии на некоторую роль, обусловленную уровнем образования, накопленным опытом и предыдущей специальной подготовкой.

Но вхождение в преподавательскую среду может быть различным, а реакция на присутствие нового человека к тому же и неадекватной. Как пишет один из видных современных ученых В.С. Мерлин в «Очерках интегрального исследования индивидуальности»: «...многоуровневая система личности прямым и непосредственным образом приходит в столкновение с профессиональной многоступенчатой структурой»¹. Как человек воздействует на среду, так и сфера общения посредством конкретной профессии формирует личность, оказывает на нее заметное влияние. Процесс может пойти в позитивном или, напротив, негативном ключе.

Работая с коллективом людей, школьный учитель или вузовский преподаватель, естественно, сталкивается с самыми разными работниками по уровню компетентности, по характеру их отношения к делу, другим людям; с людьми, которые различаются своими психологическими особенностями. Совместная

¹ Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности.— М.: Наука, 1986. С. 82.

деятельность вызывает необходимость принять каждого таким, каков он есть, попытаться понять и найти наиболее подходящие методы и приемы сотрудничества, взаимодействия. Конечно, для этого надо знать себя и других. Правда, для оценки агрессивного или толерантного вхождения в педагогическую среду, что самым прямым и непосредственным образом влияет на характер формирования здоровой атмосферы и социально-психологического климата в данном коллективе, существуют определенные практические разработки. Они, в частности, создаются по диагностике личности, технологии общения с людьми, по методам коррекции поведения с учетом складывающейся ситуации, состояния человека. Но пишутся они, как это обыденно не звучит, на бумаге, большая армия преподавательского корпуса неохотно знакомится с подобными циркулярными инструкциями. Однако их значимость, бесспорно, возрастает в том случае, если к таким письменным предписаниям прислушивается, скажем, единоличный лидер преподавательской группы, проще сказать, руководитель из состава вверенных ему учителей.

Однако, какие бы педагогические разработки — от брошюр и программ — до научных статей и крупных монографических изданий не выходили в свет, работа с людьми на высоком уровне немислима без конкретного, живого и повседневного общения с ними. Фактор толерантного управления — панацея в вопросе разработки принципов и критериев формирования здорового морально-нравственного и социально-психологического климата в обществе. Следовательно, это и важная структурная часть воссоздания человеческого ресурса.

Недаром же в теории современного образования хорошо известно крылатое высказывание, что «...всякое управление — это прежде всего управление людьми». И насколько полно, отчетливо и обстоятельно учитываются характеристики «человеческой составляющей» управляемой системы при принятии и реализации решений, т.е. мотивация персонала, интересы, направленность активности, эталоны и стереотипы мышления и восприятия, желания, опасения, ожидания, а также индивидуальные особенности и т.д., настолько эффективным и будет само управление. Недоучет или пренебрежение этими характеристиками прежде

всего приводит, на наш взгляд, к технократичности управления, возрастанию напряженности в отношениях между людьми, к конфликтам, текучести кадров, появлению разного рода психологических барьеров, особенно по отношению к нововведениям в сфере образования, снижению доверия к руководству. Все это отрицательно сказывается на общей эффективности деятельности системы. Хорошее знание характеристик «человеческой составляющей», использование этих знаний в практической деятельности есть проявление психологической компетентности в вопросах принятия на работу настоящих профессионалов, способных возглавить или вести обновленный педагогический процесс.

В то же самое время необходимо разграничивать функции учителя и руководителя педагогических групп. У каждого свой свод законов, права и обязанности. Главнейшая заслуга учителя как передаточного механизма знаний не подменяет собою функции директора школы, администратора, точнее, руководителя. Руководство — это такая форма взаимодействия людей, при которой руководящий, управляя действиями других, достигает нужной ему деятельности. Прежде всего акцентируем внимание на том, что это взаимно активное и осознанное управление, предполагающее в первую очередь объект руководства. Руководить учебным учреждением — значит «вести его в направлении поставленной ему цели». На языке современной педагогики и юриспруденции это называется «делать политику учреждения», отдавая общие директивные указания, а администрирование — это процесс создания аппарата и обеспечения постоянной успешной деятельности.

Если проецировать эту хрестоматийную установку на сферу образования, то это означает конструирование и регулирование учебной деятельностью. В чем конкретно здесь находят свое отражение параметры «человеческой составляющей»? Руководство образовательной системой — целенаправленный, а не хаотический процесс. Он требует от учителей знаний тех людей, с которыми сталкиваешься повседневно. Это необходимо для установления более благоприятного социально-психологического климата в школе, вузе, училище, техникуме... В частности, можно рекомендовать изучение современной западной

методики, в основе которой лежит усредненная, по данным нескольких экспертов, балльная оценка характеристик личности как учащихся, так и коллектива работников.

Нам представляется, что учителей как руководителей или лидеров той или иной учебной группы можно разделить как минимум на четыре основных типа. Нижеследующее деление, бесспорно, носит условный характер. С гипотезой можно соглашаться или нет, корректировать, добавлять пункты, характеризующие деятельность учителя-лидера с иных позиций. В задачу данного раздела настоящей работы входит показ прогностической модели поведения учителя с целью выявления наиболее оптимальных вариантов руководства людьми.

Однозначно следует воспринимать тот факт, что ведущей фигурой в управленческой деятельности, безусловно, является руководитель. Но подлинно профессиональной его работа с людьми будет тогда, когда он не заставляет, не принуждает их выполнять те или иные задачи, а стимулирует учебную деятельность, органично поддерживая положительную мотивацию и инициативу, создавая условия для развития творчества, что, в свою очередь, влияет на повышение самооценки.

Согласно теме настоящего параграфа, укажем на руководство нескольких типов, попутно определяя факторы воссоздания ими благоприятного социально-психологического климата в стенах учебного заведения. Руководителю вверяется определенная группа учителей, которая, развивая свою собственную творческую инициативу, все же нуждается в «дирижере» одного коллектива различной степени сплоченности.

Руководитель 1-го типа, как правило, не ограничивается дачей директив и контролем их исполнения, хотя имеет привычку активно вмешиваться в ход методики преподавания. В итоге он иногда (как «крайний») мешает общему ходу учебного процесса, хотя и выступает в качестве лидера с объективно лучшими намерениями. Учитель, выступающий в роли администратора, хозяйственника или директора, «дергает» сотрудников, порою порождая у них неуверенность и недоумение.

Положительный эффект: учитель, отклоняющий слепое исполнение сухих директив по стилю руководства, способен при-

дать методическим приемам новый импульс, однако, нередко размениваясь на мелочи, он не идет впереди своего дела, а тащится позади него. У него не хватает ни времени, ни сил на самое главное — на оглядку, ориентацию, на изучение и планирование. Давая толчок реформированию того или иного процесса в стенах учебного заведения, отнюдь не он явится в данных педагогических приемах ведущим, а словно бы дело толкает его.

Руководитель 2-го типа — учитель, если так можно утверждать в современной педагогической науке, «романтического» склада. В его ведении находятся менее интенсивные и не особо расторопные сотрудники. При этом типе руководства текущая педагогическая работа, направление и контроль обычно осуществляются ближайшими помощниками, тогда как сам инициатор внедрения новых форм и методов обучения в основном занят очередным «прокладыванием путей» для других. Что получается в данном случае в плане инноваций образовательной системы? Руководимая таким образом учительская организация обычно весьма гибка и энергична, но недостаточно устойчива.

Руководитель 3-го типа ограничивается обычно координационно-регулятивной деятельностью, контролем и балансированием различно устремленных сил. Он убежден, что в преподавательской работе следует непременно опираться на энергичных и инициативных работников, которые чаще всего пропагандируют эксперименты среди учащихся в качестве окончательной проверки их знаний. Они же совместно с первым лицом учебного заведения в определенной степени также управляют учреждением. Организация этого типа обычно устойчива, но уступает в смысле гибкости, инициативности и маневренности организации 2-го типа.

В зависимости от специфики восприятия руководителем перечисленных трех типов, а также рядовыми сотрудниками в педагогическом коллективе и степенью разработки ими совместных целей, объединенных едиными помыслами в учебном процессе, считаем, что возможно выделение некоторых команд. Каждая из этих команд соответственно обладает характерными специфическими чертами и особенностями и к тому же различной степенью конфликтности.

Приведем вкратце основные.

Первый тип команд отличается столкновением между пониманием «своей команды» как «моя собственная» непосредственно руководителем и таким же пониманием со стороны рядовых членов команды. В силу того что руководителю приходится взаимодействовать с другими членами команды, у подчиненного вследствие его аналогичной ориентации может возникать ревность по отношению к руководителю. Поведение подчиненного в данной ситуации может принимать различные формы — от пассивного переживания обиды, сопровождающейся чувством обмана и даже предательства вплоть до активного и полного противостояния.

Второй тип: команда воспринимается для руководителя педагогическим коллективом в качестве своей собственной и отдельной группой, работающей, как правило, в составе небольшого количества человек. Характерно, что если в первом типе команд такое отношение (т.е. по причине элементарной ревности, рожденной из пассивной массы педагогических сотрудников) со стороны подчиненных подчас руководителем не только ожидается, но и элементарно поощряется, доставляя ему даже некоторое внутреннее удовольствие, то при сплоченности команды второго типа может возникнуть недопонимание со стороны руководителя.

Третий тип: команда отличается осознанием совпадения в известной степени роли руководителя и его подчиненных. Здесь мы нередко наблюдаем ситуацию, прямо противоположную второму типу. А именно: руководитель и его подчиненные как бы меняются местами. Например, контакты, к которым стремится подчиненный с другими членами своего педагогического коллектива, рассматриваются руководителем как борьба за лидерство, попытка подорвать его собственный авторитет.

Наконец, *четвертый тип* педагогической команды, с нашей точки зрения, наиболее полно отвечает требованиям оптимального взаимоотношения сотрудников в педагогическом коллективе. А именно: руководитель и его подчиненные поставленные цели и задачи учебного процесса либо какие-нибудь конкретные организационные формы в школах или вузах воспринимают как

общие, «свои собственные» в буквальном смысле слова. Уместно здесь заметить, что такая позиция в корне противоположна сколачиванию первого типа команды, где, как мы выше подчеркнули, налицо принятия некоторой части коллектива в качестве своей собственной вотчины (а работа осуществляется по принципу: «я сам себе хозяин: как хочу, так и ворочу»).

Однако в последнем случае педагогическая деятельность строится по принципиально иному принципу. А именно: противостояние «своей команды» как «собственной» непосредственно руководителем и аналогичным восприятием со стороны других членов команды. В последнем (т.е. четвертом случае) складывающаяся ситуация и трезвая обстановка дела в сфере образования, по нашему разумению, наиболее соответствует коллективу с благоприятной рабочей атмосферой. В то же время следует сделать одну небольшую, но, на наше усмотрение, существенную оговорку. Такой тип преподавательской команды изначально предполагает существование у сотрудников определенных коллективистских радикалов (причем до встречи и реального участия в совместной педагогической деятельности). Такие коллективистские привычки и нормы поведения, как правило, вырабатываются в предыдущей деятельности (и не обязательно строго педагогической) в других высокоразвитых группах и переносятся они соответственно в совершенно иную ситуацию. Чтобы этот перенос не оказался острым и болезненным для большой армии преподавателей-инноваторов, следует отчасти вспомнить материал первой главы настоящего исследования, где говорилось о совместимости преподавательских кадров как основы социально-психологического климата. Если такая совместимость людей, объединенных единой целью, носит более-менее приемлемый (уж не говорим оптимальный) характер, то четвертый тип педагогической команды с точки зрения руководства оправдывает себя наилучшим образом.

Сообразуясь с типом руководства и характером включенности лидера педагогического коллектива в ту или иную команду, руководитель как субъект управленческой деятельности может проявлять свою индивидуальность в каждом из ее компонентов. Имеется в виду следующее: цели субъекта управленческой

деятельности, равно как и система его мотивов, сам смысл управленческой деятельности могут быть весьма различными и по-разному соотноситься с целями организационных структур. То же самое касается и первоочередных задач, поставленных перед руководителем; управленческие функции могут иметь неодинаковое место в системе его мировосприятия.

Целый ряд исследований (Р.В. Гольников, И.В. Калинин, В.Н. Маркин, Л.Н. Мишуrowsкий, Ю.В. Синягин, Г.Н. Терентьева и др.), в частности, показывает, что в процессе реализации управленческих функций руководитель ориентируется на решение как минимум трех основных видов задач, иерархия которых определяет специфические особенности его управленческого поведения.

1. Организационные задачи, выполнение которых детерминруется самой должностной позицией руководителя.
2. Комплекс задач, направленных на обеспечение в широком смысле безопасности руководителя. Сюда входят и проблемы сохранения своей должностной позиции (или ее позитивного изменения), проблемы поддержания позитивных взаимоотношений в организации, проблемы материального обеспечения своего будущего, семьи, детей и другие.
3. «Кровная идея» руководителя (по теоретическим работам Ю.В. Синягина), его «жизненная задача» (по мнению В.Н. Маркина), придающая смысл его управленческой деятельности.

При этом различной может быть как иерархия этих задач, так и их структурное взаимоотношение. Так, например, возможно совпадение «кровной идеи» и организационной задачи. В этом случае мы имеем дело с глубоким личностным включением в деятельность, а в крайнем случае даже с фактором профессионального фанатизма. Возможно также и полное несовпадение этих задач, что ведет либо к поиску сферы, так и осознанной или неосознанной трансформации организационной задачи под свою «кровную идею» или задачу обеспечения личной безопасности. Соотношение этих задач и определяет индивидуальную стратегию формирования руководителем тех управленческих команд, о которых мы сказали выше.

Характерно, что еще два-три десятилетия тому назад при анализе основных факторов создания благополучного социально-психологического климата в сфере образования делали упор исключительно на социальные характеристики. В наши дни подавляющее большинство авторов, изучая феномен социально-психологического климата, концентрируют главное внимание на его сущностной основе. Кто-то, к примеру, рассматривает данное явление как состояние коллективного сознания. Другие ученые выдвигают альтернативные варианты не коллективного сознания вообще, но именно в какой-либо строго зафиксированный, т.е. конкретный момент жизни педагогических сотрудников.

Отдельные авторы рассматривают социально-психологический климат как отражение целого комплекса явлений, связанных с взаимодействием людей. В этом плане представляет, на наш взгляд, бесспорный интерес определение, данное К.К. Платоновым в одной из своих работ в конце 1970-х годов. Хотя с тех пор прошло немало времени, данное определение не потеряло своей значимости. К. Платонов писал: «Социально-психологический климат — это взаимодействие физической и социальной среды и личности, которое стойко отражается ее сознанием, формируя ее психическое состояние». И далее в той же работе подчеркивается, что «социально-психологический климат для каждого члена группы — это объективная реальность, которую он отражает, включаясь в эту группу и особенно в коллектив; отраженный психологический климат становится одновременно и его субъективной реальностью, и объективной реальностью для других членов этой группы»¹.

Почему так важно было отметить нам сохраняющую до наших дней актуальность определения конца 1970-х годов? Существо дела заключается в том, что по совершенно ясному представлению или, быть может, по элементарному предчувствию, но Платонов свыше тридцати лет тому назад высказал очень интересную идею. В сфере образования в середине и конце 1970-х годов

¹ Платонов К.К. Проблемы управления психологическим климатом. В кн.: Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов.— Курган, 1977. С. 138—139.

психологических служб как платных и официально зарегистрированных организаций в школах и вузах не существовало. Платонов, скорее всего, интуитивно уловил, что психологический климат не есть перекресток только лишь социальных перспектив. Напротив, важно преобладающее воздействие системного единства чувств, эмоций, мнений, настроения, непосредственно связанных с потребностями и деятельностью педагогического коллектива.

И уже значительно позднее большинство современных исследователей приходят к важному выводу о том, что психологический климат в первую очередь определяется настроением отдельно рассматриваемой группы, точнее межличностными отношениями совместно работающих, обучающихся или руководящих людей. Именно настроение той или иной социальной группы определяет благожелательную или, напротив, напряженную атмосферу, которая складывается между работниками, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. А если это действительно так, то повышается ответственность индивида-профессионала извне, который, временно вливаясь в педагогический коллектив (разумеется, как номинально утвержденная Министерством единица) может воздействовать, на, образно выражаясь, «флюгер настроения».

Когда эта идея спустя долгие годы после вышеприведенного высказывания К.К. Платонова и его единомышленников перестала витать в воздухе и обрела свои вполне конкретные, так сказать, земные очертания, то в школы и вузы послеперестроечного периода в республике стали специально направлять практических психологов.

В чем состояли главные функции прикладной психологии? Прежде всего в том, что в сфере образования она постепенно теряла непосредственные отношения с человеком — носителем психики (которые в современной науке имела теоретическая психология). В образовательной сфере отношения психолога и человека опосредованы другим профессионалом. Прикладной психолог имеет дело с профессионалами из другой области, и только косвенно с человеком — носителем психики. Ведущей деятельностью прикладного психолога в средних специальных

и высших учебных заведениях является со-организация деятельности профессионала другого профиля с помощью предписаний (указаний, рекомендаций и пр.), основанных на психологических (теоретических) знаниях. В качестве этих других профессионалов выступают фактически все профессионалы, имеющие дело с человеком. Сами они (как представители другой профессии) не имеют психологических знаний о человеке, но часто хотят их иметь для регуляции своей деятельности по отношению к человеку. Их практика нуждается в такой со-организации, со-руководстве. Интересно, что для прикладного психолога, со-организующего деятельность другого профессионала, человек — носитель психики выступает как объект чужой практики, и в этом смысле этот человек для психолога также «частичный» человек, не полный субъект деятельности, а только объект чужой практики.

На первых порах случалось и такое, что если у прикладного психолога не хватало готовых (точнее, теоретических) психологических знаний, чтобы формулировать предписания для другого профессионала, то он выходил временно в теоретический слой психологии и проводил специальные (прикладные) исследования. Это делалось в основном с той целью, чтобы «добрать» недостающие знания, вернуться в слой прикладной психологии, тем самым как бы заново сформулировать предписания и этим ответить на запрос другого профессионала.

Конечно, это только один из видов дополнительной, вспомогательной работы. В практике педагогической деятельности социально-психологический климат формируется в основном за счет двух центральных факторов: с одной стороны, тех микросоциальных условий жизнедеятельности людей, в которых трансформируются (в соответствии со спецификой педагогической деятельности, степени подчиненности и территориального размещения данных коллективов) макросоциальные условия. С другой стороны, это основные структурные элементы социально-психологического климата общества в целом, которые усваиваются с течением времени членами педагогического коллектива не только во время работы или домашнего обучения, но и элементарно в быту, на отдыхе и т. д.

§ 3. Отрицательное влияние субъективизма и национального менталитета на систему управления педагогическим персоналом в образовательной отрасли и основные способы их преодоления

Во вступительном параграфе первой главы настоящего исследования было особо отмечено, что реформирование системы образования не может быть осуществлено без ясно поставленных целей, четко сформулированных задач. Аналогично этому путь педагогических кадров в направлении к утверждению понятия «человеческий капитал» не является последовательным, целенаправленным и эволюционным, если не определить правильный подход работников образовательной сферы к своим должностным обязанностям и делопроизводству в целом. Практика конца 1990-х годов и начала первых лет нового тысячелетия красноречиво свидетельствует о том, что в республиканской системе управления персоналом все еще крепки негативные тенденции местничества и бюрократизма, стремление выполнить ту или иную порученную работу «на авось», на свой «страх и риск», переложить личные проблемы на плечи государства и т. д.

Мы убеждены, что такое положение вещей нетерпимо в современной системе образования Азербайджана, и она подлежит постепенному демонтажу. Смена командно-административной системы на демократическую в качестве одного из последствий имеет замену технико-технократической и формально-бюрократической парадигмы управления на гуманистическую, в которой главной фигурой становится работник, выступающий не как средство, а как цель и ценность. Только такой подход может изменить формы принуждения методами активного стимулирования деятельности, усредненный подход — индивидуальным.

«Гордиев узел» указанных субъективистских и шаблонных подходов к преподаванию отдельных дисциплин, оставленных

Азербайджану в наследство советской системой управления персоналом, к сожалению, до сих пор дает о себе знать. Причем субъективистский подход в некоторых образовательных учреждениях Азербайджанской Республики оказался настолько живучим, что стал не редкостным исключением из правил, но некоей негативной процедурой с педалированием на межличностные отношения.

Почему же такое явление в наши дни стало возможным и, больше того, оказалось почти повсеместным? Ситуация, отчасти выбивающаяся из-под контроля специалистов в данной области, стала носить характер, которую экономисты называют сегодня «ножницами». Во многих учебных заведениях республики они, как правило, возникают между постепенно обновляемой национальной системой управления персоналом, ее техническим оснащением, защитой новаторских организационных форм, всевозможных приемов и методов педагогической деятельности, с одной стороны, и возрастающими запросами и требованиями кадрового состава — с другой. Многие современные исследователи на нынешнем повороте истории даже полагают, что это серьезное противоречие является неизбежным явлением на так называемом современном «рынке образовательных услуг», потому что республиканское (как, впрочем, и российское) инновационное образование закономерно опережает осознанные запросы наличной социальности.

Вероятно, дальнейшая полемика по этому вопросу в таком направлении может далеко увести нас в сторону разработки разного рода экономических показателей, что, естественно, нежелательно. Делая основной упор на «человеческом факторе» системы национального образования, нам важно объяснить, почему в последние годы при высокой востребованности к качеству и эффективности профессиональной деятельности педагогических сотрудников, успешность работы управленцев некоторых образовательных учреждений в республике нередко оказывается приниженой, не отвечающей требованиям современного «рынка образовательных услуг»?

Вопрос сложный и однозначно на него не ответишь. Но по меньшей мере два глобальных негативных фактора в системе

управления огромным педагогическим персоналом в нынешних условиях бросаются в глаза.

1. Индивидуально-приоритетный, субъективистско-ценностный подходы к своим прямым обязанностям.
2. Большой и разветвленный спектр характеристик и специфических особенностей республиканского менталитета.

Оба названных фактора как рецидив устаревшей образовательной системы длиною в десятилетия является существенным тормозом на пути к реализации в жизнь ресурсного подхода. Попытаемся в рамках означенного параграфа разобраться в этих явлениях глубоко и основательно, доказывая негативное влияние данных подходов на систему управления педагогическим персоналом в образовательной отрасли, указывая при этом на основные способы их изжития из повседневной практики педагогической деятельности сотрудников.

Персональный, субъективистский подход существовал и временами в особенности насаждался в сфере народного образования Азербайджанской Республики с расцветом брежневского правления. В союзном государстве прошлых лет он нашел свое отрицательное самовыражение в форме национального местничества. В то время как во многих передовых западно-европейских странах (и, кстати сказать, не только в общеобразовательной сфере) с определенным рядом отклонений, в качестве генеральной линии все же постулировался деловой, функционально-исполнительный подход, в бывших союзных республиках персоналистски-ценностные акценты расставлялись почти повсеместно. Во многих западных странах, таким образом, самостоятельность, творческая активность, инициативность и ответственность многих педагогических работников и администраторов образовательных учреждений по сути своей являлись своеобразной проекцией функционально-ориентированных правил и процедур на ценностно-ориентированные межличностные отношения.

Главная же беда отечественной системы управления образовательной системы заключалась в том, что господствующий тогда в самых высоких образовательных сферах махровый субъективизм по вполне понятным причинам также откровенно сказывался на межличностных отношениях педагогических сотрудни-

ков, теперь уже абсолютно негативно пронизывая, так сказать, низовую ступень в иерархической лестнице республиканской системы народного образования.

По этому случаю представим себе элементарную ситуацию: учитель готовится к педагогической работе, а если смотреть на вопрос шире, то к государственной службе вообще, перенося с учетом своего возрастного ценза некоторый ранее накопленный им опыт, который индивидуален, зависит как от менталитета нации, так и от собственных усилий, стремлений и склонности к тому или иному роду профессиональной деятельности. Поэтому на сегодняшний день представляется чрезвычайно важным психологическое обеспечение как собственно профессионального, так и индивидуально-личностного саморазвития человека. Задача эта на современном этапе серьезная, ответственная, потому что для более подготовленного субъекта деятельности очертания профессиональной карьеры могут представляться зримо и отчетливо, а для других начинающих специалистов — туманно и иллюзорно.

По указанной причине руководство педагогическим коллективом обязано в каждом индивидуальном случае конкретно устанавливать, что профессиональная деятельность школьных учителей или вузовских преподавателей во многом зависит от степени понимания им наиболее общих задач и перспектив, осознания своего места и роли в процессе их постановки и разрешения. Кроме того, руководство должно улавливать, а впоследствии и учитывать тонкую грань перехода личностной проблемы в более масштабную. А именно: учитель должен уметь с высоты своих знаний и опыта защищать собственную позицию и одновременно с тем руководствоваться принципом приоритета общественного интереса. И как бы высокопарно это сегодня не звучало, подобные ценности игнорировать нельзя.

Когда мы говорим об имеющем место субъективизме в системе народного образования Азербайджанской Республики, то для нас очевиден факт его постепенной, быть может, ограниченной рамками нескольких десятилетий замены объективно-деловым, функционально-исполнительным подходом. Здесь принципиально неприменим принцип «биффордового шнура», изнутри

и резко взрывающего какую-либо систему. То, что копилось долгими годами, нельзя отбросить в одночасье. Поэтому в проблеме замены одного негативного подхода другим позитивным, нужен не революционный, а последовательно-эволюционный путь реформирования всей национальной системы образования. Возможен и следующий «спасительный», как нам кажется, вариант: индивидуально-приоритетный, или, иными словами, субъективистско-ценностный подход, в той лучшей своей части, в которой он применим к условиям реформирующейся системы образования, соединить с функциональным подходом. В аспекте стратегии это, конечно, не самое оптимальное решение, но по линии локальных тактических задач до поры до времени вариант возможный. В нынешних условиях развития образования в Азербайджане частичное воссоединение двух вышеуказанных подходов способно в некоторой степени повысить эффективность и результативность труда в означенной отрасли.

Однако мы убеждены: чтобы такая система действительно работала на внедрение в жизнь и практику повседневной преподавательской деятельности концепции управления человеческими ресурсами в сфере народного образования Азербайджана, необходимо соблюдение некоторых условий. Одним из наиболее важных считаем проработку делового, функционально-исполнительного и персоналистски-ценностного подходов под корректный психологический метод его использования на практике.

Какой именно? Например, анализируя критическое или, напротив, поощрительное воздействие педагогической деятельности на школьников или студентов, некоторые современные ученые приходят к выводу о неизбежной повышенной уязвимости людей. Вроде как не сами по себе похвала или критика (хотя первая при прочих равных условиях предпочтительнее) имеют первостепенное значение, а именно то, на что они направлены. Хвалить или критиковать учителя, вероятнее всего, следует не столько за результат, сколько за прилагаемые для его достижения усилия. В одних случаях самооценка взращивается на почве легкого успеха при небольших усилиях и неудачах других людей. Тогда даже высокая самооценка оставляет человека уязвимым и неспособным сформировать ориентацию на овладение мас-

терством. В других случаях высокая самооценка вырастает из ситуаций открытого принятия вызовов, упорного труда, развития своих способностей, помощи другим.

Учет данного аспекта при органичном (в идеале!) соединении двух указанных подходов рождает, на наш взгляд, и другую немаловажную проблему: как вести себя школьному учителю или вузовскому преподавателю с трудными детьми, инертными подростками?

Готовые рецепты преподнести очень сложно. Подскажем некоторые, продиктованные лучшими традициями старой школы, с тем новшеством, которые предлагает сегодня западная практика при применении функционального подхода к процессу преподавания. Скажем, для ослабления негативных эффектов желательнее, чтобы преподаватель использовал следующие приемы: не ставил школьника или студента в ситуацию резкого ограничения времени; чаще позволял давать ответы в письменной форме; разбивал сложный и большой по объему материал на отдельные информационные блоки и вводил их постепенно, по мере усвоения предыдущих; не заставлял отвечать по только что усвоенному материалу; чаще поощрял и подбадривал обучающихся для снятия напряжения и повышения их уверенности в своих силах; в мягкой форме давал негативные оценки в случае неправильного ответа; давал время для проверки и исправления выполненного задания; по возможности не отвлекал внимание студента на другую работу до завершения уже начатой и т. п.

Помимо вопроса о возможности органичного совмещения двух названных подходов, крайне острой и актуальной является проблема определения критериев национальной ментальности. Особо подчеркнем: в наши дни подавляющее большинство ученых-педагогов, историков, философов, культурологов, психологов и представителей иных научных дисциплин твердо уверены в том, что национальный менталитет на нынешнем витке истории играет роль глобального катализатора событий, фактов и явлений в самых разных сферах общественного бытия. Мы солидарны с таким мнением. Спешим заметить, что менталитет нации на сегодняшний день связан как с локальными человеческими поступками, так и с круговоротом многочисленных событий,

влияющих на ход мировой истории в целом. Менталитет, по нашему разумению, это та пружина, которая при своем распрямлении способна не то что всколыхнуть — взорвать глубинные, «корневые» эстетические, духовно-нравственные и культурные ценности народа.

Менталитет — это субстанция духовная, в ней, как в зеркале, отражаются мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения, которые так или иначе влияют на поведение людей. Складываясь исторически, индивидуальный и общественный менталитет является производным от культуры того или иного народа, его религии, уклада жизни, философских идей и, конечно же, образования.

В современной филологической, историко-педагогической, философской науке и культуроведении есть немалое количество научных статей и некоторых монографических изданий, в которых затрагивается искомая для нас проблема. Так, исследованию российской ментальности в сфере образования посвящены следующие труды: Ахиезер А.С. «Социокультурная программа развития России» (М., 1992); «Русская идея» (Под ред. М.А. Маслина.— М., 1992); «Русский путь в развитии экономики» (Под ред. Е.С. Троицкого и Ю.И. Сохрякова.— М.: АКИРН, 1993); «Социокультурная динамика в период становления постиндустриального общества: закономерности, противоречия, приоритеты» (М., 1998); Федотова В.Г. «Судьба России в зеркале методологии» (Вопросы философии, 1995.— № 12.— С. 22–34) и некоторые другие.

Совершенно очевидно, что разработка такой живучей и болезненной проблемы, как ментальность, никоим образом не может замыкаться рамками российского образования. Увы, с сожалением приходится констатировать, что это общая беда всех суверенных независимых республик, ранее входивших в состав СССР.

В чем же проявляются характерные особенности национальной ментальности, которые тесным образом связаны с областью образования в Азербайджанской Республике?

От старой, т.е. традиционной системы до сих пор еще продолжают доминировать межличностные отношения в противовес функционально-деловым взаимодействиям; от новой системы

отчасти воспринят ход учебного процесса, который в идеале должен строиться на рациональных началах. Однако в буднях преподавательской работы картина оказывается несколько иной: факторам рациональной эффективности на местах очень часто открыто и явственно противостоит такой рецидив национальной ментальности, как эмоционально приукрашенная, т.е. идеализированная эффективность. Поэтому и собственно процессуальность оказывается противопоставленной реальной и конкретной результативности.

В связи с этим резонно задаться вопросом, как в сфере национального образования такое положение вещей держалось на протяжении нескольких десятилетий и, к сожалению, нередко продолжает задавать тон уже в XXI столетии? Однозначно на этот вопрос и не ответишь, так как тому есть множество разноплановых объяснений, но на две центральные, на наш взгляд, причины следует указать незамедлительно.

1. Порядка 60-ти лет Азербайджан входил в состав Советского Союза и в самых различных областях социального бытия, естественно, включая и образовательную сферу, склонялся к творческому заимствованию передового репродуктивного российского опыта и поведению, образа жизни в целом. Таким путем, разумеется, трансформировались в сферу образования Азербайджанской Республики и основные методы, формы, приемы, а также этапы учебной деятельности.

С другой стороны, неразумно было бы отрицать, что образование в России в XX веке есть неотъемлемая часть культурологической целостности, хотя и обладающая определенным своеобразием. В частности, человеческий фактор был тесным образом связан со спецификой социального, научно-педагогического, национального и цивилизационно-исторического самосознания россиян в указанную эпоху. Однако, если на одном полюсе — своеобразная и неповторимая расстановка сил в образовательной сфере, то на другом — самоопределение среди культурных ценностей и запросов Запада. Вероятно, речь никогда не шла о слепом копировании западных цивилизационных систем, схем и моделей, а вот о разумном принятии ценностных

ориентиров говорить следует решительно. В то же самое время и западное образование в XX веке, в свою очередь, не было свободно от противоречий. Россия же на протяжении довольно длительного периода в данном отношении ощущала некоторую неустойчивость, нестабильность своих собственных образовательных систем, а потому и «нервозность». Такая неопределенность была связана с тем, что Запад сам непрерывно обнаруживал обновление собственных ориентационных идеалов и целей. Вот и получается многоступенчатое заимствование, приводящее человеческий фактор системы образования к порочному кругу.

2. Если первая причина, как можно было убедиться, носит глобальный характер, то вторая более локальна, коренится в самом менталитете азербайджанской нации. Мы имеем в виду то обстоятельство, что за красивыми фразами часто скрывалась элементарная демагогия, внешняя и эмоционально окрашенная эффе́ктивность педагогической деятельности в школах, техникумах или вузах фактически подменяла собой логику поговорки «пускать пыль в глаза».

Путем теоретических исследований и апробации многочисленных данных на практике можно выявить такие характерологические признаки, которые составляют костяк азербайджанской культурно-просветительской ментальности, в той или иной степени проявляясь как в средних специальных, так и в высших учебных заведениях.

Назовем наиболее специфические из них.

1. Заниженность материального стимула.
2. Шаткий социальный статус, жизнь по принципу «неопределенность сегодняшнего дня — призрачная обращенность в будущее, в завтрашний день».
3. Превалирование социальных стереотипов мышления над индивидуально-личностными.
4. Этатизм.
5. Недифференцированное отношение к жизни.

Актуальный стимул материального благополучия может, пожалуй, считаться правилом, уникальным для сферы образования

многих ведущих цивилизованных государств. Для республик бывшего Союза с учетом крайне низкой годовой учительской зарплаты он считается вообще серьезным тормозящим фактором человеческого ресурса.

Конечно, нельзя отрицать, что это забота прежде всего государственная. Учитель будущего должен быть человеком в достаточной мере обеспеченным. Однако на трудности правительственного порядка в данном случае накладываются личностно-ориентационные, точнее, ментальные. В чем это может проявляться?

К данному случаю пойдем в нашей работе методом от противного. Общеизвестна такая околону научная шутка. Одного ученого спросили, что такое наука. Ненадолго задумавшись, он ответил: «Наука — это возможность за государственный счет удовлетворять свои личные интересы». (Вероятно, это был советский ученый, для которого наука может быть только на государственные деньги.) Так вот, мы готовы переформулировать это ставшее почти крылатым выражение. Что такое сегодняшняя педагогическая сфера с обязательным учетом республиканской ментальности? Это возможность для школьного учителя или преподавателя высшего учебного заведения по сути дела за счет «платной клиентуры» (особенно в вузовских условиях) лично расти. Разве в наши дни это не соответствует реальной действительности? Ну, разве что вместе с «клиентом», т.е. с платным учеником, студентом...

Таким образом, недочет государственного масштаба, безусловно, накладывает свой отпечаток и на мышление современного учителя. Коли профессиональное мастерство на педагогическом поприще должным образом не оплачивается, то и работать в школе можно формально, к своему собственному развитию, совершенствованию относится пассивно, благо, по ложным ментальным соображениям с таких мировоззренческих позиций нетрудно посчитать учебный процесс «делом не своим, но соответствующих инстанций».

Превалирование социальных стереотипов мышления над индивидуально-личностными в Азербайджанской Республике как одна из черт ментальности, в частности, проявляется в кривозер-

кальном понимании обязательного среднего образования. Уже давно относятся к выдаче аттестатов всем выпускникам независимо от их подготовки. Очень важно избавиться от этого неправильного представления. Видно, что в обществе не сформировалось на должном уровне понимание роли и важности среднего образования. К примеру, в США, во Франции, в других развитых странах около тридцати процентов выпускников вообще не получают документ об образовании без предварительной и весьма серьезной проверки их профессиональной пригодности.

Недифференцированное отношение к жизни отчасти выражается в слепой вере некоторой части азербайджанского населения к силе рока. Несколько утрируя, можно было бы даже скаламбурить, что злой рок, невозможность уйти от неумолимой судьбы таким тяжким грузом ложится на плечи республиканских (понимай: бывших советских) преподавателей, что проблема чуть ли не сродни менталитету древних греков, описанных Софоклом.

Действительно, учитель средней школы в Азербайджане в наши дни убежден, что жизнь, «полосатая, как зебра» и как колесо фортуны не крути, любые значимые ценностные ориентиры разводятся по разные стороны баррикад.

Не можем не заметить, что среди нескольких перечисленных признаков азербайджанской культурной ментальности этатизм и недифференцированное отношение к жизни нужно принимать сегодня не только в качестве характерологических в сфере образования, но и массовому общественному сознанию вообще.

Этатистская направленность личности начинается с малых величин: школьный учитель или вузовский преподаватель, в частности, не способен стать на место другого человека, кем бы он ни был. В то же время грамотный и опытный педагог со стажем посредством нескольких наиболее значимых, по его представлениям, вопросов начинает выработать продуктивные гипотезы, и, следовательно, быстрее сможет помочь школьнику или студенту в решении назревших задач не только учебного, но и личного характера.

В дальнейшем ошибки частного, локального характера перерастают в фактор более широкого масштаба. Ведь под сознанием

личности с этатистской направленностью прежде всего понимают взваливание своих педагогических функций, а также профессиональных обязанностей на плечи государства. Ментальность проявляется в данном случае в первую очередь в том, что, мол, государство у нас в республике за все отвечает. Вместе с тем эта грубейшая ошибка ложного понимания демократической системы образования, обратная сторона медали реального человеческого ресурса. Многие ведущие философы, педагоги, политики и политологи однозначно утверждают, что в сознании личности с противоположной — индивидуально-ценностной или социально-солидарной направленностью государство должно выполнять прежде всего политические и идеологические функции.

Приведем конкретные примеры из школьной или вузовской практики, когда нерадивые работники педагогического корпуса, в частности, полагают, что в Азербайджанской Республике в буквальном смысле все, вплоть до профессионального самоопределения, можно механически перенести на «трогательные заботы» государства. К примеру, в старших классах, равно как и в институте, практически добрая половина школьников и студентов еще не определились с профессией, не знают, пойдут ли работать по своей специальности и вообще, чем им заняться. А вуз-то уже выбран, обучение идет! Кто-то по своей привычной ментальности потому и возражает: нынешнее профессиональное ориентирование — дело не личное, а общественное, и именно государство должно определить, какие профессии стране нужны в первую очередь, обязано наладить профориентацию еще в школе... В таких рассуждениях налицо типичное перекалывание своих проблем на государственные плечи. Хочется лишь поинтересоваться: а мы-то с вами кто, господа хорошие?

Или пример другого характера: исследования, проведенные в мире, показали, что среди факторов, влияющих на качество образования, первое место занимает семья, второе — среда (сверстники), третье — информация, и лишь последнее, замыкающее — школа. Но, к сожалению, эта действительность не воспринимается обществом однозначно, и вся ответственность возлагается на школу и учителя. А школа и учителя, в свою очередь, как мы это уже указали, вновь и вновь всеми правдами

и неправдами пытаются переложить свои прямые профессиональные обязанности на плечи государства.

По нашему убеждению, главная беда республиканской системы образования заключается не только в установлении основных характерологических признаков ментальности (хотя и от них, разумеется, необходимо с течением времени избавляться), но, скорее всего, в их пагубных последствиях. На наше усмотрение, черты национального менталитета отрицательно влияют прежде всего на различные сугубо социальные характеристики по отношению к своим обязанностям. Так, сухие статистические данные говорят нам о том, что на сегодняшний день в целом ряде школ и вузов Азербайджана превалируют так называемые «ретрограды». В теоретических положениях психологии профессиональной деятельности этот социоментальный тип относят к тем людям, которые отличаются ярко выраженным стремлением к снижению ответственности за свой собственный педагогический труд.

Зададимся в этой связи простым риторическим вопросом: почему одни учителя школ много и охотно работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, а возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели? В то же время почти повсеместно можно встретить и таких людей, которые находятся как бы на «другом полюсе» сферы образования, любую работу проделывают с явной неохотой, как говорится в простонародье, словно из-под палки, а появление сколько-нибудь значительных препятствий резко снижает их активность вплоть до разрушения профессиональной деятельности? Причем характерно, что такие различия можно наблюдать при одних и тех же внешних условиях деятельности (социально-экономическое положение, организация и методическое обеспечение учебного, технологического процессов, квалификация государственных служащих и т.п.). При объяснении этого феномена ученые чаще всего апеллируют к таким индивидуально-психологическим особенностям еще не вполне сложившейся в профессиональном отношении личности, как уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач); креативность (способность самому вырабатывать новые знания); профессио-

нальная мотивация, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении поставленных целей; высокая самооценка, приводящая к формированию высокого уровня притязаний, и другие.

Но ни каждое из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетание в целом явно недостаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки человека на повседневный, упорный и тяжелый труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой, а уж тем более сложной профессиональной деятельности.

Между прочим, то же самое можно было бы сказать и о воспитанниках учителей. Вероятно, многие могли бы из своей педагогической практики привести примеры, когда очень способный и творческий школьник или студент с высокой (а иногда и неадекватно высокой) самооценкой и исходно сильной учебной мотивацией, «ломался», сталкиваясь с серьезными трудностями в том или ином виде учебной деятельности и переставал двигаться вперед, в то время как гораздо менее одаренный его товарищ успешно преодолевал эти трудности и со временем добивался гораздо большего.

Так, на одном полюсе оказываются учителя и их воспитанники, склонные к ретроградству в своей повседневной профессиональной деятельности или учебе, а другие (которых, к сожалению, в сфере образования почти безнадежное меньшинство) — к некоторому новаторству. Но «перекос» в сторону тех, кто пытается в наибольшей степени искусственно снизить ответственность за учебу или порученное дело, оказывается огромным. Само собою разумеется, что приведенные нами удручающие факты говорят о снижении динамичности и всего хода учебного процесса в средних специальных или высших учебных заведениях республики. Значит, ясно дает о себе знать механизм торможения всей образовательной системы.

В качестве наиболее яркого, на наш взгляд, примера, подтверждающего именно социоментальную, а не столько экономическую, собственно социальную, политическую или психологическую природу такого «механизма торможения», приведем один

лишь частный, но весьма характерный случай малоэффективного в наши дни внедрения в школы республики информационных технологий.

Например, в мире техники крайне строгим является правило тщательной, детальной разработки того или иного проекта, прежде чем реализовать его. Компьютерная техника на современном витке истории, бесспорно, фактор авторитетный. Только вот в качестве «человеческой составляющей» новейшая компьютерная технология навевает нам весьма неподходящие ассоциации. В технике действительно полагается первоначально подробнейшим образом разработать программу, скрупулезно, до мелочей ее отладить, затем запустить в серийное производство. В сущности все «электронное правительство» Азербайджанской Республики в государственном аппарате управленцев в наши дни держится на этом. Но человек не машина, и в серийное производство будущего специалиста не запустишь. Потому и представляется вздорным теоретический вариант запрограммировать все исходы жизненных ситуаций. Мы уверены, что нет (да и вряд ли вообще когда-нибудь будет существовать) идеальная «прямая модель» проектирования и реализации жизненного пути. Разве корректно предполагать, что в человеке каким-то роковым образом запротokolированы факты его успешной или неуспешной профессиональной деятельности, быть принятым в обществе или отверженным?

Итак, специалист — не машина, и его профессиональную деятельность под стандартные формулы не подгонишь. Но как же все-таки быть с неумолимым внедрением в школы или вузы новейшей компьютерной техники? Конечно, с высоты прошедших семи лет в новом веке нецелесообразно и в корне неверно утверждать, что в настоящее время роль обучения в усовершенствовании выполнения работы постоянно возрастает во многом благодаря компьютеризации.

Немного статистики: на основании утвержденной Президентом страны Ильгамом Алиевым программы в 2005–2006 гг. более 1000 школ были обеспечены ИКТ (индивидуально-компьютеризированной техникой). А 435 школ получили по ноутбуку и проекторы. В 2007 г. завершается реализация вышеуказанной

программы. Но уже готовится новая, связанная с обеспечением компьютерами образовательных учреждений.

Одновременно с тем под влиянием новых технологий повышаются и требования, предъявляемые к работникам сферы образования. Теперь от учителей требуется умение контролировать компьютеризированные операции. Эти навыки можно приобрести только с помощью дополнительной подготовки.

В чем стоит главный смысл этой подготовки? Декларативные знания определяются прежде всего как знания о реальных фактах и событиях. При овладении навыками это предполагает активизацию процессов запоминания и рассуждения, которые позволяют человеку в целом понять задачу. На этой фазе учитель как субъект обучения может наблюдать, как с заданием справляются другие люди, усваивая основные правила ее выполнения. Он должен целиком и полностью сконцентрироваться на понимании и решении информационной задачи, выполнение последней на стадии декларативного знания происходит медленно и нередко с ошибками. Лишь поняв задачу, человек может перейти на вторую фазу — компиляции компьютерных знаний.

Однако переход от первой ко второй фазе в реальной практике педагогической деятельности дается непросто. Учителю, привыкшему к традиционной поурочной форме, приходится ежедневно преодолевать уже укоренившиеся профессиональные привычки, систему выработанных правил. Современному учителю, опирающемуся на свой опыт, крайне сложно уйти от учебных текстов, в основном рассчитанных на монолог и перейти на обработку «электронных продуктов».

В этой связи нельзя не видеть и того, что совершенствование средств обучения и педагогических технологий явно опережает осознание сложной иерархии ценностей и целей образования. Создается далеко небезупречная с точки зрения здравого смысла ситуация, когда разработка весьма дорогостоящей педагогической технологии проводится фактически... ради самой технологии, когда педагогический процесс осуществляется ради самого процесса. Но даже самый изощенный и перенасыщенный техническими средствами процесс только тогда имеет какой-либо смысл, если заранее известно, для чего этот процесс

осуществляется, каковы его ближние и дальние цели, каким видится ожидаемый результат. В противном случае (когда средства опережают цели) нарушается элементарная логика любой целенаправленной деятельности, педагогической прежде всего.

Тогда ставится следующий вопрос: как в дальнейшем определить роль учителя — сторонника или противника современной компьютеризации в связи с указанными трудностями преодоления старых стереотипных привычек и правил. Учитель как инициативный новатор в системе образования должен уметь правильно подходить к внедрению современных информационных технологий.

Компьютер, по объективному мнению многих ученых, должен приносить пользу как преподавателю, так и учащимся, т.е. приносить адекватную отдачу. В итоге получается, что у сторонников компьютеризации есть и свои противники. Тот, кто по целому ряду причин вступит в «разумный диалог» с машиной, в недалеком будущем пополнит ряды передового кадрового корпуса. Иными словами, будет полноценно реализована «человеческая составляющая» прогрессивного педагогического коллектива. Но произойдет это, по всей вероятности, не скоро. В нынешние времена в РФ, как, впрочем, и в Азербайджане, выражаясь простонародным языком, смотрят на компьютер как на технологию любопытную, в чем-то и полезную, но малопригодную в школах и вузах, скорее всего, утяжеляющую, а не облегчающую их профессиональные усилия.

Рассмотренный нами частный случай отгороженности подавляющей массы учителей от современных информационных технологий, как мы попытались доказать, является яркой иллюстрацией неприятия огромным преподавательским корпусом Азербайджанской Республики новейших образовательных технологий в принципе. Понятно, что без кардинальных и прогрессивных гипотез в данной области нецелесообразно говорить о трансформации этого корпуса в человеческий ресурс.

Очевидно, что подобные ментальные ограничения связаны и количественно-качественными показателями преподавательского состава в Азербайджане. Одной из центральных характеристик следует считать «ножницы», возникающие при выясне-

нии проблемы соотношения количества учащихся в расчете на одного преподавателя.

Любопытно, к примеру, результаты кросс-культурного исследования структуры мотивации российских и американских студентов, проведенного в 1992–1993 гг. Общими для обеих выборок оказались высокие значения индексов мотивации достижения, склонности к самопознанию и автономии. Последний показатель, к примеру, у студентов азербайджанских вузов был значительно выше. Кстати сказать, по последним опросам, существенным оказался гораздо более низкий уровень развития у россиян, чем у американцев в отношении определения мотивации, точнее, стремления к некоторому порядку. Это можно объяснить общеизвестным стремлением к рациональности и организованности американского общества. Американские студенты проделывают гораздо больший объем самостоятельной работы и более ответственно относятся к ее планированию и тщательному выполнению. Именно эта мотивационная тенденция (любовь к порядку) несет в себе огромный резерв повышения эффективности и успешности обучения в российских и азербайджанских вузах. Кроме того, отмечается и достаточно высокий показатель тенденции к самопознанию, что, во-первых, вселяет оптимизм, а во-вторых, дает нам основания считать: со временем этот резерв будет задействован. Может быть, именно здесь надо искать причину более высокого индекса чувства вины или, лучше сказать, покаяния у российских и азербайджанских студентов (за еще не упорядоченную студенческую жизнь). Вот почему в республике отчасти и складывается такая тормозящая процесс картина.

Интересными в этом отношении представляются нам исследования Ж. Нюттена. В одном из своих психологических исследований («Мотивация»)¹ он, в частности, предполагает, что наличие любого из проанализированных нами факторов или даже всех их вместе недостаточно для формирования у человека устойчивой «ориентации на овладение мастерством» (mastery-oriented qualities). Овладение мастерством, и тем более

¹ Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. Т. 5.— М., 1975.— С. 15–110.

педагогическим, по его мнению, всегда предполагает любовь к обучению, постоянную готовность ответить на вызовы жизни, настойчивость в преодолении препятствий и высокую ценность субъективных усилий при оценке себя или других людей.

Известно, что в любом цивилизованном обществе есть такая тенденция: говоря об образовании после среднего, как правило, подразумевается высшее. Но опыт таких развитых стран, как США, Германия, Франция, Япония, Южная Корея показывает, что подготовка высококвалифицированных кадров, (в нашем случае учителей, административных работников, государственных служащих в сфере народного образования республики и т.п.), владеющих современными технологиями для разных сфер, является решающим фактором для динамичного развития страны. И вот если в этих государствах число поступающих в учреждения профессионально-технического образования составляет 40–60%, то в Азербайджане это число составляет 5–8% выпускников средних школ.

Не лучше обстоит дело на сегодняшний день и с количественными показателями по линии сопоставления учащихся и преподаваемых на одну единицу преподавателей. Из последних статистических подсчетов в Кабинете Министров Азербайджанской Республики следует, что на одного или в лучшем случае двух учащихся приходится по одному школьному учителю. Казалось бы, это положительный фактор. Достаточно в этой связи вспомнить хотя бы целевые установки Азербайджанского педагогического института русского языка и литературы им. М.Ф. Ахундова (ныне переименованного в Бакинский Славянский Университет), когда в буквальном смысле слова каждого выпускника вузов необходимо было обеспечить преподавательской путевкой в отдаленные районы Азербайджанской ССР.

Однако те времена давно уже канули в Лету. Оперативная обстановка с преподавательскими кадрами в отношении их востребованности изменилась самым решительным образом. В наши дни такие количественные показатели никоим образом не должны вызывать в республике чувства гордости. Напротив, перед нами факторы затратного механизма человеческого ресурса образовательной сферы. Азербайджан не нуждается сегодня в та-

ком большом количестве школьных учителей (причем не только для города, но и для сельских школ отдаленных районов). При малом количестве учащихся отнюдь не огромная армия учителей характерна для стран с зажиточным населением. С другой стороны, колоссальный приток учащихся при адекватном количестве преподавателей, напротив, является печальным статистическим показателем страны с бедным населением. Вот почему в последние годы в ведущих азербайджанских институтах вместо бывшей «путевки в учителя» все чаще выдается свободный диплом. Более того, сами выпускники не стремятся в школы; их там не ждут, как в былые времена, с распростертыми объятьями, в преподавательских кадрах не особо нуждаются.

Указанная диспропорция является источником и другой не менее серьезной демографической проблемы в республике — «женским засильем» в образовательной сфере. Доля женщин в школах и институтах (правда, по большей части гуманитарного профиля) в значительной степени превалирует. Между тем исследования ученых в этой области давно уже безапелляционно свидетельствуют о том, что во многих развитых странах мира относительное число женщин, занятых в интересующей нас сфере, неуклонно сокращается. Кривая соответствующей спектрограммы здесь может быть такова: в наиболее богатых государствах доля мужчин среди преподавательского состава увеличивается благодаря высокому престижу этого рода деятельности и, конечно же, высокой оплаты, а в бедных — напротив, из-за недостаточной занятости женщин в целом и отсутствии подобного престижа из-за сниженного материального стимула.

Кроме отмеченного, также замечено, что межполовые различия мотивационных тенденций у азербайджанских педагогов выражены сильнее, чем у американских. Вращенные на советской почве, отечественные учителя оказываются более открытыми для изменений, испытывают большую потребность в социальных контактах, более склонны к принятию опеки и поиску причин неудач в своих действиях, а преподаватели мужской части населения проявляют гораздо большую стойкость в достижении основных целей, более высокую мотивацию автономии и доминирования. Интересно отметить, что межполовые различия

преподавателей выражены гораздо меньше и касаются в основном тенденции к самопознанию, затрагивая также и область мотивации достижений, которые оказываются более значимыми, сильными у мужчин. Небезынтересно в связи с этим заметить, что у студентов-мужчин характерна большая демонстративность и меньшая агрессивность по сравнению с мужчинами-преподавателями.

Подведем итоги второй главы. На учителя возлагается очень большая ответственность; он не только выполняет свои прямые обязанности в социальном аспекте, но и осуществляет преемственность поколений. Именно от него зависит исход наиболее оптимального выбора путей реформирования народного образования. Одной из центральных целей второй главы явилось доказательство возможности трансформации наличных работников в ценный человеческий ресурс. Реализация параметров «человеческой составляющей», как можно было убедиться, зависит как от объективных факторов, так и от личностного волеизъявления.

Чтобы кадровый корпус народного образования мог воплотить в практику школьной или студенческой работы лучшие ценностные качества и ориентиры, учителю необходимо: во-первых, все свои способности и знания уметь применять в творчески переплавленном виде. Во-вторых, надлежит выработать такой стиль руководства, который, с одной стороны, поможет обнаружить наиболее оптимальные варианты общения с учащимися, а с другой — обеспечит толерантное вхождение в среду сотрудников. В-третьих, постулировать такие формы работы и индивидуальные подходы, которые будут содействовать как плавному совмещению функций воспитателя и практического психолога в едином лице, так и поиску оптимальных решений, в результате которых данные функции напрямую не будут дублироваться.

Глава III

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЕТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

§ 1. Традиции и новаторство в процессе использования организационных форм и методов обучения

Сегодня всему прогрессивному человечеству ясно, что в условиях глобализации законченное среднее и тем более высшее образование явится насущной необходимостью для большинства населения. Однако обучение лишь по традиционным формам и меркам становится в наше дни крайне проблематичным. Возникает острая потребность в функционировании такой системы, которая бы, сохраняя все ценное и полезное, накопленное предшествующим поколением, вместе с тем отбрасывала устаревшие рутинные приемы и методы. Видимо, настает период, когда в квазисоветскую модель образования нужно вбить последний гвоздь. Она не отвечает велению времени, и потому никого не удивит тот факт, что новаторские формы и методы, нетрадиционные технологии обучения в современных условиях обучения постепенно становятся в особенности востребованными.

Объективно учет традиционных форм и новаторских подходов в школе и в вузах прежде всего модернизирует человеческие ресурсы; вырабатываются принципиально новые подходы к структурированию кадров учителей, педагогов. Обновленная система народного образования, безусловно, должна отвечать требованиям дня, адаптироваться к динамичному рынку труда, одним словом, активно реагировать на запросы современности.

Причем, по нашему разумению, речь не всегда идет о полной замене. В системе среднего и высшего образования, бесспорно, существуют такие организационные формы обучения, которые

себя в принципе хорошо зарекомендовали, но с течением лет требуют коррекции. Считаем, что необходимость введения поправок и дополнений в органичном сочетании с нетрадиционными формами и технологиями — одна из важных стратегических целей реформирования системы образования в Азербайджанской Республике.

Так, к примеру, старая, как мир, лекционная форма в вузах подавляющего числа государств, оставаясь основной, все же, на наш взгляд, страдает рядом недостатков. К их числу можно отнести монологичность, слабые возможности оперативного контроля со стороны преподавателя в усвоении учебного материала, ограниченные возможности реализации индивидуального подхода и т.д. В связи с этим в современном учебном процессе актуально формирование такого подхода к лекции, при котором «...она все больше становится формой совместного думания вслух лектора и студентов и призвана пробуждать у последних вкус к знанию, к соприкосновению с реальностью»¹.

Замечено, что в первые годы нового тысячелетия в некоторых вузах (в Азербайджане в том числе) стали применять так называемую *лекцию-визуализацию*. Лекции этого типа предполагают подачу материала средствами аудиовидеотехники. Исследования некоторых современных ученых (Е.А. Артемьева, В.П. Зинченко и др.) подтверждают, что наглядность содействует более успешному восприятию и лучшему запоминанию учебного материала. Исследования Е.Н. Кабанова-Меллер, Е.А. Артемьева, В.П. Зинченко и некоторых других видных ученых подтверждают, что наглядность содействует более успешному восприятию и оперативному запоминанию учебного материала. Использование визуального материала является одним из средств отражения контекста профессиональной деятельности в учебном процессе, выделения наиболее значимых элементов содержания обучения. На такой лекции носителями информации выступают различные виды наглядности — (натуральная, изобразительная, символическая). В визуализированной лекции осуществляется

¹ Фейнберг И.М. Лекция, отвечающая требованиям времени.— М.: Вестник высшей школы, 1989.— № 1.— С. 33.

комментирование заранее подготовленных визуальных материалов, которые должны обеспечить усвоение новой информации, систематизацию имеющихся знаний. При чтении такой лекции важны: выбор средств наглядности, ритм подачи материала, умение общаться с аудиторией, учет многочисленных психических и психофизиологических возможностей студентов, уровень их образованности, профессиональная направленность. Характерно, что при чтении такой «модернизированной» лекции существенно возрастает роль учителя или, говоря по-научному, повышается значимость «человеческого ресурса» в системе образования.

В вузовских условиях в последнее время лекция преподавателя в общепринятом значении иногда чередуется с такой формой деятельности, которая получила название «лекция вдвоем». Эта форма основывается на диалогическом общении двух преподавателей, чаще всего представителей различных научных школ. Один из них разрабатывает теоретический аспект избранной проблемы, другой подготавливает ее практическую часть. Таким образом, при сохранении единой темы материал не дублируется, а степень доходчивости повышается. «Лекция вдвоем» в лучшую сторону ломает наше представление об архитектонике ведения аудиторных занятий, потому что происходит весьма своеобразная, однако оправданная обстоятельствами дела деструктуриализация традиционной и, к сожалению, устоявшейся системы. Разработка структуры такой лекции предусматривает порядок раскрытия темы, логическую последовательность постановки проблемных вопросов, ответы на которые имеют несколько вариантов их решения, содержание и дозировку учебного материала. Диалог двух преподавателей должен демонстрировать культуру совместного поиска решения проблемной ситуации, вовлекать студентов в обсуждение стержневых вопросов. Лектор перед началом изложения лекционного материала может предложить студентам несколько ключевых вопросов, что позволит направить их внимание на основные вопросы и подготовить к оптимальному восприятию излагаемого материала. Причем характерно для данной формы учебной работы, что глубина усвоения той или иной части курса, которая вынесена на самостоятельную проработку,

обычно проверяется на собеседованиях с преподавателем. Успех лекции вдвоем зависит от предварительной подготовки к ней студентов, которым даются рекомендации для самостоятельной работы над темой. Такая лекция обладает большими дидактическими возможностями, она дает возможность выбрать правильный вариант решения рассматриваемой научной проблемы, обеспечивает активное усвоение учебного материала.

Важное значение здесь имеет педагогическая техника лектора: умение управлять своим поведением, творческим общением, организаторские, коммуникативные умения. Немаловажное значение имеет речь лектора, он должен обладать высокой культурой речи, важна чистота языка, постановка голоса, стиль чтения лекции. Необходимо «заражение» аудитории излагаемой проблемой, создание эмоционального фона поиска ее решения, атмосферы доброжелательности, взаимного доверия и творческой направленности.

При использовании такой формы передачи знаний теория гармонично состыковывается с практикой. Нетрудно предположить, что обогащается как студент, так и непосредственно сам преподаватель. Следовательно, планка искомой «человеческой составляющей» повышается. Ведь чтение такой лекции симптоматично упирается в дальнейшую разработку кадровой проблемы в сфере народного образования. Указанная форма работы и веление времени требуют «осторожного» подбора преподавателей, которые должны обладать выраженными коммуникативными умениями, хорошим знанием учебного материала, быстротой мыслительной реакции. Virtuозно владея мастерством переключения с одного аспекта на другой, необходимо принимать оптимальные решения в условиях ограниченного лимита времени и вместе с тем оставаться интеллектуально и личностно совместимым. Стремление к более углубленному и осознанному пониманию позиций оппонента и устранение недоброжелательности по отношению к нему создает оптимальную ситуацию обмена мнениями. Помимо всего сказанного, такая лекция имеет немалое воспитательное воздействие на студентов, потому что демонстрирует отношения преподавателя к объекту высказываний, формирует убеждения слушателей.

Методисты давно уже подметили, что есть такие виды работ, которые в основном характерны для школ, а другие чаще всего используются в вузовских условиях. Например, испокон веков в школах бывшего Союза были популярны факультативы. Об их функциональных особенностях в РФ на сегодняшний день сказано так много, что вряд ли можно что-либо добавить существенного. И чтобы не ломиться в открытую дверь, хотелось бы сказать несколько слов о развитии этой формы в системе образования Азербайджана. Первоначально факультативы трактовались как «способность», возможность (от фр. *Facultative* — лат. *facultatis*) — «возможный, необязательный, представляемый на выбор». Немного истории, «играющей» на тему заключительной главы. В 1960–1980-е гг. в учебные планы средних школ республики, наряду с главным, обязательным базовым обучением, были включены факультативные курсы по основным школьным предметам. В конце 1990-х годов традиционное понимание факультатива заменилось или, лучше сказать, дополнилось «занятиями по интересам». Таким образом, форма явно модернизировалась.

Следует указать, что основными общеметодическими принципами построения факультативного курса являются:

- 1) соответствие системе обучения основного курса;
- 2) дополнение системы обязательного обучения;
- 3) отличие от обязательного курса.

В свою очередь, принцип соответствия системе обучения основного курса реализуется в строгом отборе материала, в учете степени языковой подготовки учащихся, в тематике устной речи и текстов для чтения. Факультативный курс опирается на знания, навыки и умения учащихся, приобретенные ранее и параллельно на уроках основного курса.

В указанный исторический период были также намечены общие теоретические ориентиры и даны конкретные методические рекомендации по организации и проведению факультативов в школах с азербайджанским и грузинским языками обучения. Это, правда, было сигналом к тому, что русский язык на территории Азербайджанской Республики преподносился как иностранный, однако факультативные занятия для азербайджаноязычных школьников явились полезной, эффективной и в то же

время дополнительной формой совершенствования общеобразовательной подготовки учащихся, так как были направлены на углубленное овладение знаниями и практическими умениями в соответствии с их интересами и склонностями.

Факультативные занятия по русскому языку как иностранному являются эффективной формой совершенствования общеобразовательной подготовки учащихся, так как направлены на углубленное овладение знаниями и практическими умениями в соответствии с интересами и склонностями учащихся. Кстати сказать, в последние годы в республике намечены как общие теоретические ориентиры, так и конкретные методические рекомендации по организации и проведению факультативов в школах с русским, азербайджанским и грузинским языками обучения.

О модернизации этой формы учебы в последние годы свидетельствует хотя бы такой частный факт, что раньше оценки учащимся за ответы выставлялись непосредственно на самих факультативных занятиях, т.е. применялась старинная пятибалльная система. В наши дни чаще всего практикуется вузовская форма, которая включает в себя поощрение, положительный или отрицательный отзыв руководителя, популяризация успехов ученика в стенной печати, предоставление возможности демонстрировать навыки и умения на уроках по обязательной программе и другое. Во всяком случае, в республиканской системе образования в аттестате о среднем образовании повсеместно указывается название изученного курса без выставления оценки.

И, наконец, важно отметить, что коммуникативный подход обучения русскому языку, литературе и некоторым другим предметам негуманитарного цикла получает на факультативных занятиях в азербайджанских школах более полную реализацию, чем в обязательном курсе. Он проявляется, к примеру, в воссоздании подлинной атмосферы русского языка или литературы, использовании грамматических структур в условиях их реального вхождения в речевой процесс.

Группы для изучения факультативных курсов по гуманитарному и техническому профилям в десятых и одиннадцатых классах Азербайджанской Республики в наши дни комплектуются учителями в течение первых 10-ти дней с начала учебного года.

К факультативной работе активно привлекаются учащиеся (особо заметим, добровольно, без дидактики и прочих мер принуждения) одного или параллельных классов. В группах по изучению иностранных языков должно быть не менее десяти, не более пятнадцати человек. Подготовку к организации факультативных групп следует начинать до окончания учебного года.

Факультативные занятия должны прежде всего предусматриваться специальным расписанием и проводиться до или после уроков. Возможен также перерыв для отдыха школьников между обязательными и факультативными занятиями. Домашние задания при проведении факультативных занятий нежелательны. Учитель должен стремиться к организации продуктивной работы в классе, рационально использовать учебное время.

В последнее время, в отличие от традиционной практики оценки учащимся за ответы на занятиях не выставляются. Вместо текущих оценок практикуются такие формы поощрения, как положительный отзыв учителя, популяризация успехов ученика, например, в стенной печати (в вузах добавляется выступление на научно-практических конференциях участников кружка, что в сущности сродни школьному факультативу), предоставление возможности демонстрировать навыки и умения на уроках. В аттестате о среднем образовании указывается название изученного курса без выставления оценки.

А если говорить о перспективах проведения факультативных занятий в Азербайджанской Республике, то следует подчеркнуть новаторский характер обучения и проведения в них занятий. Имеется в виду то обстоятельство, что само содержание основного курса дополняется:

- а) расширением тематики устной речи;
- б) упражнениями на дальнейшее усвоение языкового (для гуманитарных циклов) и справочно-информационного (в процессе преподавания технических дисциплин) материала обязательной программы;
- в) упражнениями, совершенствующими навыки чтения;
- г) страноведческой информацией.

Факультативные занятия не должны быть столь академичны по своей структуре и содержанию, как обычные уроки. Они

должны отличаться от них основными формами и приемами работы, более непринужденной обстановкой. На факультативных занятиях должна царить атмосфера доброжелательности, речевого комфорта, при котором ученики не зажаты, а раскованы и не боятся получать замечания от учителя за ошибки, допускаемые ими при чтении или устном высказывании. Учитель тактично исправляет ошибки, по существу иногда игнорируя те, которые не нарушают коммуникативного акта. Очень важно стремление учителя проводить факультативные занятия интересно, с использованием разнообразных методических приемов, в том числе, скажем, ситуативных, музыкального сопровождения, иллюстративного или любого занимательного материала.

Если позволяют условия, т.е. накоплен самим учителем или библиотекой небольшой фонд детской, научно-популярной литературы на русском языке, то учащихся-старшеклассников необходимо приучать к систематическому внеклассному чтению посильной и интересной литературы на русском языке.

В вузах сегодня по существу функционирует тот же факультатив, с той лишь разницей, что все чаще его называют кружком. Институтский кружок — добровольная организация обучающихся, целью которой является формирование интереса к научной работе с более углубленной по сравнению со школой специализацией. Эта форма помогает активной выработке умений и навыков исследовательского труда, а также предусматривает ознакомление обучающихся с основными направлениями научного творчества; в вузе к тому же организуется система консультаций и индивидуальных заданий.

Большое значение имеет планирование работы кружка, которое, собственно говоря, и обеспечивает в вузе стабильность его состава, наличие так называемых переходящих тем. В институте они дают возможность разрабатывать наиболее крупные комплексные проблемы, как правило, с участием значительного числа студентов. Существенным фактором успешной деятельности кружка является обеспечение регулярности проведения его заседаний, планомерность в обсуждении докладов и рефератов. Одним из условий успешной деятельности кружка является разносторонняя тематика обсуждаемых научно-исследовательских

работ, вовлечение студентов в разработку интересных и актуальных проблем, таких, в которых нуждается сегодня республика, а также работа над кафедральной темой. Содержание, формы и методы работы кружка, безусловно, должны в максимальной степени соответствовать современным требованиям передовой научной мысли. Научный кружок стимулирует самостоятельный научный поиск, освоение и переработку знаний, приобретение опыта самостоятельной исследовательской работы, активное развитие познавательного интереса в соответствии с индивидуальными возможностями студента. Дифференцированный подход к участникам кружка со стороны руководителей, учет их индивидуальности оказывает решающее влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности и утверждение их в позиции исследователя.

Проведение научно-исследовательской работы в студенческих кружках требует соблюдения таких принципов, как учет интересов членов кружка, привитие им специальных навыков исследовательской работы, обеспечение систематичности деятельности кружка, стимулирование активно работающих студентов и т.д.

В последние годы этой форме уделяется особое внимание. Считается, что содержание и методы работы кружка должны соответствовать современным требованиям передовой научной мысли. В связи с этим необходимо напомнить, что еще в 1990-х годах кружки были явлением обособленным, их тематика в исключительных случаях состыковывалась с кафедральной. Дело в том, что традиционно кружковая работа не входила в план научно-исследовательских тем, рассчитанных на год или пятилетие. Позднее кружки стали объединять в своем составе работу студентов по интересам, приближенным к кафедральным, т.е. к тем более значимым в научном отношении проблемам, которые разрабатывают уже остепененные преподаватели. Новшеством, правда, в буквальном смысле слова назвать это трудно, но можно говорить о расширении зоны воздействия кружковой работы.

К чему это объективно привело? Научный кружок в последние годы стал более активно стимулировать самостоятельный поиск, освоение и переработку знаний. Соответственно

возросло внимание молодых людей к опыту самостоятельной исследовательской работы, расширился путь к развитию познавательного интереса в соответствии с индивидуальными возможностями студента. Особый подход к участникам кружка со стороны руководителей, учет их индивидуальности и другие позитивные факторы оказывают, по нашему мнению, решающее влияние на подготовку к профессиональной преподавательской деятельности и утверждение обучающихся в позиции исследователя.

Среди специальных (игровых) форм организации учебной деятельности следует в первую очередь назвать деловые игры. Они ведут к интенсификации учебного процесса, выработке у студентов устойчивых профессиональных умений и навыков, создают условия для самостоятельной работы будущих специалистов. В процессе игры на первый план выступает целенаправленная активная познавательная деятельность студентов, организуемая и управляемая преподавателем. В игре обучаемые ставятся в позицию не только объекта, но и субъекта учебного процесса, находятся в активной позиции по отношению к усваиваемым знаниям. Деловые игры в системе подготовки будущих специалистов, позволяя имитировать профессиональную деятельность, дают возможность студентам быстрее адаптироваться к своим функциям.

Имитируя, как правило, целостные ситуации реального учебно-воспитательного процесса, вовлекая студентов в проигрывание ролей их анализ и оценку, деловые игры создают эффект реальности, становятся как бы «переходным мостиком между учением и трудом»¹.

В игровой деятельности дидактические и воспитательные цели тесно переплетаются, создаются условия для приобретения навыков социального взаимодействия ценностных ориентацией и установок.

В деловой игре, имитируя ситуации, моделирующие профессиональную или иную деятельность по заданным правилам,

¹ См.: Вербицкий А.Л. О контекстном обучении // Вестник высшей школы, 1985.— № 8.— С. 27–30.

создаются очень широкие возможности для целеполагания, продуктивного общения, творческого мышления, способности анализировать сложные ситуации и находить способы и средства их решения.

Например, в модели, предложенной А.А. Вербицким, в деловой игре реализуются следующие психолого-педагогические принципы: принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства и принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; принцип проблемности содержания имитационной модели, процесса его развертывания в игровой деятельности; принцип диалогического общения; принцип двуплановости.

В деловой игре переплетаются различные виды мотивации: коллективная и индивидуальная, социальная и профессиональная, а также мотивация результативная, достижения и познавательная. Проведение такой игры в соответствии с вышеперечисленными принципами создает условия для приобретения опыта познавательной и профессиональной деятельности, социальных отношений.

В вузе деловую игру можно проводить, скажем, непосредственно перед лекционным занятием, после прочтения цикла лекций либо организацию всего учебного процесса осуществлять на основе деловой игры. Тогда деловая игра будет активно содействовать формированию у обучаемых познавательной мотивации и целостного представления о профессиональной деятельности, развитию творческих способностей личности.

Деловые игры, проводимые на педагогических и филологических факультетах, предоставляют студентам возможность выступать в роли учителя-предметника, классного руководителя, председателя ученического комитета и т.д. Как известно, молодые учителя не всегда в совершенстве владеют многообразием форм воспитательной работы, испытывают затруднения в реализации воспитательных задач, в индивидуальном подходе к учащимся, в работе с родителями.

Поэтому руководство игрой требует от педагога высокой психолого-педагогической культуры и профессионального мастерства: он должен распределить роли, помочь каждому студенту

вжиться в образ, научить проявлять выдержку, находчивость, высказывать свои собственные суждения.

Деловую или дидактическую игру можно поставить в один ряд с другими приемами и средствами обучения. Но она имеет не только обучающее значение: игра может стать средством формирования познавательных интересов учащихся, даже формой контроля их русской речи.

При подготовке к игре учащиеся часто включаются в разнообразную дополнительную познавательную деятельность.

В игре часто используются различные предметы, рисунки, карточки, таблицы, плакаты, модели, карты, подготовленные сценарии, диалоги, заученные отрывки стихов, пословицы, поговорки и другие материалы. Учащиеся вовлекаются в подготовку этих дидактических средств. Они обращаются к различным источникам: художественным произведениям, словарям, справочникам, описаниям, исторической и научно-популярной литературе и т.д. Это воспитывает у учащихся интерес к учебному предмету.

Большое значение дидактические игры имеют для воспитания личности школьника, для формирования черт его характера. Другая, тоже очень важная, ее сторона — простота и доступность способов деятельности. Правила игры всегда просты, понятны и посильны для выполнения.

Дидактические игры условно можно сгруппировать следующим образом:

- а) игры для первого этапа обучения;
- б) игры для второго этапа обучения;
- в) игры для третьего этапа обучения.

Игры на первом и втором этапах обучения включают в себя в основном речевые модели — варианты. На третьем этапе основное внимание уделяется развитию речи, практическому использованию накопленного словаря в знакомых грамматических структурах.

В преподавании иностранных языков, в том числе и русского языка, использование на уроках дидактических игр имеет особое значение. Игра служит средством обучения языку, выработки речевых навыков и умений. Как и любой другой вид деятельности,

игра начинается с побуждающей причины (мотива), преследует определенную цель, имеет конкретное, понятное ребенку содержание и исполнительную часть — игровое действие.

В отличие от трудовой деятельности игра не мотивирована конечными результатами. Мотив игры лежит в содержании самого игрового действия, в игровом процессе.

В высших учебных заведениях сегодня активно пропагандируются студенческие проблемные группы. Проблемная группа — временный научный коллектив студентов, основанный при кафедре или научном подразделении вуза для разработки единой научной проблемы под руководством педагогов и ученых. В состав этих групп входят наиболее способные студенты, занимающиеся разработкой разного рода научных исследований, проведением эксперимента, выступающие с самостоятельными научными докладами.

Характерной особенностью студенческих проблемных групп является такой подход в процессе обучения, при котором осуществляется разбивка на подклассы, участники которых занимаются отдельными научными вопросами, а в основу их функционирования положена познавательная самостоятельность. Чрезвычайно важным в наши дни для вузовского преподавателя считается положение о том, что при изучении нового материала (на соответствующих этапах закрепления и применения новых знаний) необходимость в групповой организации работы студентов с проблемой направленностью возрастает с параллельным увеличением сложности материала. Так и обновляется традиционная форма коллективной студенческой деятельности, в которой в последние годы доминирует так называемый дифференцированный подход, о котором будет рассказано ниже, в связи с методологией работы в школах и вузах. Здесь же отметим, что данный подход может с успехом применяться уже на этапе первичного изучения новых знаний. Очевидно, что от эффективности протекания этого процесса зависит и общая результативность обучения. Ведь чем точнее и устойчивее знания, полученные студентами при первичном изучении нового материала, тем легче в дальнейшем оперировать ими, углублять, расширять, приводить эти знания в стройную логическую систему.

Проблемным группам в школах и институтах сродни группы по интеллектуальному признаку, или проще: по интеллекту. Однако здесь следует сделать одну очень существенную оговорку: это группы, укомплектованные не школьниками или студентами, а именно из самого состава наличных работников сферы народного образования в Азербайджанской Республике. Естественно вопрос их профессиональной подготовки по уровню интеллекта и сплоченности играет в русле исследуемой темы важную роль. Ключевым фактором в данном случае выступает совокупность стихийно сложившихся представлений человека о сущности и природе его интеллекта.

В педагогике советских времен некоторые люди полагали, что интеллект есть постоянное (мало изменяемое) свойство и что каждый обладает некоторым его, так сказать, «количеством». В нашем случае это представление об интеллекте как о чем-то реально, объективно существующем внутри нас самих. Такие представления могут породить тревогу по поводу того, каким количеством этой реальности мы обладаем, и заставляют учителей в школах или преподавателей в вузах прежде всего любой ценой выглядеть так, как будто этого интеллекта у них вполне достаточно. Учителя, разделяющие такие представления, ценят легкий успех, стремятся во всем быть лучше других, а любые трудности, препятствия, успехи своих коллег принуждают подвергать сомнению, опираясь на свой собственный авторитет в коллективе и свои интеллектуальные возможности, которые, между прочим, иногда оказываются завышенными. В таких случаях любой вызов таит в себе угрозу их самооценке, служит источником пораженческих настроений, заставляет опускать руки, избегать трудностей, что, естественно, крайне негативно сказывается в процессе трансформации наличного состава работников сферы образования в Азербайджанской Республике в реально действующий человеческий ресурс.

Для других интеллект выступает как свойство, которое «прирастает» в процессе обучения; согласно терминологии некоторых западно-европейских специалистов, у некоторых людей сформировалась «Incremental Theory» (теория наращивания). Приверженцы таких взглядов не страшатся вызовов, препятствий,

трудностей, так как надеются в ходе их преодоления развить свой интеллект, что для них ценнее конкретного успеха и важнее временной неудачи. Даже если они невысоко оценивают уровень своего интеллекта в данный момент, или эта оценка снижается в результате неудачи, они уверены, что дальнейшее наращивание усилий рано или поздно приведет к росту интеллекта. Те, кому важнее «выглядеть умными», избегают трудностей и пасуют перед препятствиями. Те же, кто верит в возможность приращения ума, идут навстречу вызовам и трудностям, и, игнорируя временные неудачи, наращивают усилия. Первые в ситуации неудачи начинают говорить «я всегда считал себя не слишком способным», «у меня всегда была плохая память», «задачи такого типа мне не даются» и т.п. Вторые не обвиняют себя, не сосредотачиваются на причинах неудачи, в определенной мере даже не замечают ее. Они относятся к ней просто как к очередной проблеме, требующей решения. Их типичные реакции: «чем труднее это дается, тем больше усилий я должен приложить», «надо не спешить и тогда получится», т.е. они начинают подбадривать себя и управлять своим поведением.

Анализируя влияние имплицитных теорий интеллекта на постановку жизненных и учебных целей, можно тем самым прийти к выводу, что одни выбирают цели, ориентированные прежде всего на результат (*Performance goals*), для них самое важное позитивная оценка и избегание неудач, а другие — на обучение (*Learning goals*). Именно школьники и студенты, ориентированные на овладение мастерством, чаще всего выбирают цели обучения; «мне важно чему-то научиться, а не быть первым в классе» — типичная позиция представителя этой группы студентов.

Интересно отметить, что изложенная нами схема, которая в русле предстоящего анализа дистанционного обучения и решения специальных логических задач была использована применительно к интеллекту и роли имплицитных теорий интеллекта в детерминации образовательных процессов, оказывается применимой также и к личности, к решению социальных задач, построению отношений с другими людьми. А это уже самым прямым и непосредственным образом связано с решением проблемы динамики человеческого ресурса в сфере образования,

потому что охватывает вопрос о социальном статусе учителя, его социальном признании и т. д.

Здесь снова выделяются два типа теорий. Те, кто верит в личность как неизменную, ригидную сущность, боятся вступать в отношения при наличии риска быть отвергнутыми, потерпеть неудачу и снизить свою самооценку. Те, кто полагает, что сама личность в процессе развития отношений с другими людьми может изменяться и расти, активно включаются в отношения даже с неопределенным исходом и «работают над собой». При этом речь идет не только о представлениях человека о самом себе, имплицитные теории распространяются и на понимание личности других людей, влияя таким образом на выбор целей, тип реакции на неудачи и т. п. Негативное влияние «entity theories» на восприятие и оценку других людей проявляется, в частности, в поспешных и легковесных суждениях о других людях, наклеивании ярлыков, подверженности стереотипам, неверии в потенциальные возможности личностного развития себя и других людей и т. п.

Для творческих работников, для учителей-инноваторов кроме мотивации, уровня интеллекта, самооценки и успехов в предыдущей деятельности влияет уже такой фактор, как получение удовольствия от работы, когда дело делаешь, не покладая рук, отвечаешь на вызовы жизни, не пасуешь перед неудачами и добиваешься социально значимых результатов. Как ни странно, это некое когнитивное образование, которое можно назвать скрытой, чаще всего стихийно сложившейся и потому не всегда осознаваемой теорией относительно сущности и природы нашего интеллекта, характера и личности, но также являющейся органической частью модернизированной системы образования.

Любая организационная форма работы — это ключ к воздействию учителя, преподавателя на своих воспитанников. Опытный педагог в принципе почти всегда располагает некоторым арсеналом воздействующих средств, чтобы смягчить давление на подростка со стороны сверстников или родителей. Более того, на определенном этапе выбора речь идет уже не об использовании и переборе наличных вариантов субъектного или объектного факторов профессионального успеха, но о создании и формировании тех психических стимулов, которых в реальности

еще не существует, точнее, не сформированы необходимые особенности самого человека. К таким потребным особенностям в современной психологии профессионального мастерства относят личностные качества человека, умения и мобилизация скрытых внутренних средств деятельности. А вот какими путями, формами и методами они создаются, формируются и заново производятся, причем в виде не только личных, но и, самое главное, профессионально-ценных качеств — об этом говорит наш следующий пример.

Представим себе ситуацию, когда субъект уже не на начальном, а на продвинутом этапе профессиональной деятельности, располагает достаточно солидным рабочим стажем и педагогическим руководством со стороны. Предположим, хорошо поставлена на государственном предприятии профориентационная работа, есть подготовленные специалисты, способные оказать оптанту целенаправленное содействие в выборе будущего трудового пути. Более того, на местах имеется также необходимая научная литература, компьютеризованная система информационной поддержки выбора профессии и т.д. Что ж, в такого рода ситуациях, пусть и, честно признаемся, не частых в наши дни в РФ или в Азербайджанской Республике, но все же кое-где созданных, малоприятная процедура профподбора все равно не выглядит как «отсев негодных работников», не дотягивающих до уровня специалиста с большой буквы. Уже повзрослевшим в физиологическом и профессиональном отношении людям, т.е. субъекту на развивающемся этапе выбора своей основной деятельности, тактично и корректно рекомендуют задачи, которые им по душе и по плечу. При создании таких оптимальных условий, к которым непременно стремится государство и ученые-психологи в частности, самостоятельность оптанта в процессе его самоопределения не умаляется, а обогащается оптимальной психологической и педагогической поддержкой.

Мы раскрыли сущность организационных форм работы в школах и вузах. Но чтобы картина была полной, основательно расскажем о тех основных методах, которыми следует пользоваться для более эффективной реализации перечисленных видов работ на практике. Есть такие научные методы и подходы,

которые находят свое полное применение как в школах, так и в вузах. В первую очередь укажем на дифференцированный подход к учащимся. Дифференцированный подход — это учет уровня развития обучаемости. Подача всесторонних знаний при этом подходе оказывается, как правило, более полноценной, отличается глубиной содержания и оперативностью. Полнота знаний, в свою очередь, определяется количеством всех знаний в целом и общем об изучаемом объекте, предусмотренных учебной программой. Глубина знаний характеризуется числом осознанных связей конкретного знания с соотносящимися, а оперативность предусматривает потенциальную готовность учащегося применять их в сходных и вариативных ситуациях. При этом вполне логично предположить: чем больше типов ситуаций, в которых эти данные могут быть успешно применимы и чем совершеннее это применение, тем более точно и четко проявляется оперативность знаний.

От подачи знаний преподаватель переходит к проверке их усвоения и этапу закрепления. Усвоение (или восприятие) при дифференцированном подходе к обучаемым делится на три основных уровня.

1. **Высокий:** учащегося в процессе первичного знакомства с гуманитарными или техническими понятиями легко воспринимают преподносимые им данные наук в комплексе сложного взаимодействия имеющихся признаков свойств и отношений. Учащиеся без помощи преподавателя выделяют существенное, оттеняя второстепенное, улавливают общие закономерности и самостоятельно, без предварительной тренировки, применяют их в новых ситуациях.
2. **Средний уровень:** несколько замедленное, недостаточно глубокое восприятие преподносимых понятий и явлений действительности, выделение наиболее существенных признаков понятий с помощью преподавателя. Применение новых знаний в большинстве случаев имеет место после тренировочных занятий.
3. **Низкий уровень:** учащиеся усваивают новый материал только после подробных и неоднократных разъяснений учителя. Самостоятельно они затрудняются выделить существенные

признаки понятий и, как правило, рассматривают их бессистемно, как факты разрозненные. Требуются, таким образом, дополнительные тренировочные упражнения по определению и установлению главных понятий в составе пройденного материала, повторное и последующее рассуждение с необходимыми комментариями со стороны преподавателя.

Необходимо отметить, что дифференцированный подход к обучению нельзя считать принципиально новым словом в педагогике. Он применялся и ранее, но в то время как наука была чересчур идеологизированной, данная форма работы была наполнена не актуальным содержанием прежде всего по той причине, что человеческий фактор в нем оказывался второстепенным. Попытаемся это доказать. Вот один из типичных примеров бывшего советского подхода к интересующему нас вопросу.

«Советская педагогика,— читаем мы в одном из разделов статьи И.И. Кузьмичевой “Дифференцированный подход в процессе обучения математике в средних профтехучилищах”,— основываясь на учении марксизма-ленинизма, определяет в качестве основной организационной формы учебной работы с учащимся в процессе обучения коллективную, которая наиболее глубоко и полно отвечает целям и задачам коммунистического воспитания, способствует созданию оптимальных условий для активной организованной деятельности и всестороннего развития каждого учащегося.

Такой характер обучения способствует подготовке учащихся к практической деятельности в коллективе, что соответствует потребностям нашего общества».¹

Единственная реальная ценность такого подхода в 1980-х годах, которая, пожалуй, не потеряла актуальности и в наши дни, является провозглашенный в педагогике дидактический принцип сочетания коллективного характера обучения с учетом

¹ Кузьмичева И.И. Проблема дифференцированного обучения в современных педагогических исследованиях // Дифференцированный подход в процессе обучения математике в средних профтехучилищах. Сб. статей.— М.: Высшая школа, 1980.— С. 8.

индивидуальных особенностей учащихся. Этот принцип в указанные годы отчасти опирался на коллективную форму организации учебной работы, что можно считать плюсом педагогической деятельности. Однако отклонения от этого принципа носили марксистско-ленинский характер и фактору «человеческого составляющей», как выясняется, было отведено более чем скромное место (вспомнить хотя бы широко известный тезис тех лет: нет плохих учащихся, есть только плохие учителя).

В дидактике тех лет еще недостаточно были разработаны единые классификации учащихся по группам. Анализируя проблему реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения, разные исследователи соответственно дают различные обоснования выбору критериев классификации учащихся по типологическим группам для осуществления дифференцированного обучения.

Так, например, А.А. Бударный использует два основных критерия: уровень развития способностей к учению, работоспособность. Однако вопрос диагностики способностей учащихся раскрывается недостаточного глубоко. Кроме того, на наш взгляд, неправомерно расширено понимание работоспособности учащихся, их желание и умение учиться.

Другой ученый, Н.А. Семенов при исследовании способов организации дифференцированного обучения осуществляет разбиение учащихся на группы, положив в его основу познавательную самостоятельность.

Т.М. Николаева указывала, что для классификации учащихся по типологическим группам с целью организации их успешной деятельности в основу необходимо было положить такие индивидуальные и типологические особенности, как уровень знаний, интересы и сложившиеся взаимоотношения учащихся. При этом ею было доказано, что эффективность работы выше в группах, дифференцирующихся по учебным возможностям.

Чрезвычайно важным для преподавателя является положение о том, что при изучении нового материала (на этапе закрепления и применения новых знаний) необходимость в групповой форме организации работы учащихся (по сравнению с фронтальной) возрастает с увеличением сложности материала. Это подтверж-

дает целесообразность дифференциации учебно-познавательной деятельности учащихся уже на этапе первичного изучения новых знаний, от эффективности протекания которого зависит результативность обучения в целом. Чем точнее и устойчивее знания, полученные учащимися при первичном изучении нового материала, тем легче оперировать ими, углублять, расширять и приводить эти знания в стройную логическую систему.

Распределяя учащихся в различные внутриклассные группы, И.Э. Унт, к примеру, акцентирует основное внимание на следующих свойствах личности школьника: обучаемости, умении самостоятельно работать, читать с пониманием и нужной скоростью текст, специальных способностях, познавательных интересах, отношении к труду.

Итак, несмотря на некоторые положительные моменты и достоинства общего характера старых школьных подходов в подавляющем большинстве исследований тех лет осуществлялась искусственная разбивка учащихся на условные типологические группы с последующей дифференциацией учебной работы по специальным заданиям. Но это нельзя сегодня считать корректным разрешением проблемы дифференциального подхода в обучении. Модернизация системы образования в том и состоит, чтобы дать простор творческому потенциалу школьного учителя или вузовского преподавателя. Ведь в условиях классно-урочной системы или аудиторной работы (семинар) преподаватель просто не в силах уделить должное внимание каждому отдельному ученику (практически возможно учитывать только типические особенности, присущие учащимся соответствующих типологических групп, выделяемых по каким-то доминирующим признакам).

Следовательно, индивидуализация обучения предполагает и его разумную, грамотную дифференциацию, под которой в первую очередь понимается всесторонняя доступность обучения для всех учащихся и для каждого из них в отдельности путем специальной организации их учебной работы в типологических группах.

Главное здесь подчеркнуть, что при правильном дифференцированном подходе к разного рода формам обучения в совре-

менной школе и в вузе учителя в естественной обстановке как бы сами подстегиваются к тому, чтобы вырабатывать в школьниках или студентах новейшие компенсаторные приемы. Они, в частности, позволяют активно приспособиться и к новым требованиям работы.

В наши дни главным перспективным направлением при использовании дифференцированного подхода к учащимся является к тому же одновременное применение в школах и вузах некоторых учебных методов. Среди них следует выделить методы наблюдения, интервьюирования и анкетирования.

Различают непосредственное (открытое) и опосредованное (закрытое), включенное и невключенное, косвенное и скрытое наблюдение.

Также наблюдения по связи с объектом изучения могут быть непосредственным и опосредственным, открытыми и закрытыми, по признаку времени — непрерывными, прерывистыми (дискретными); монографическими (длительными и обстоятельными).

Наблюдение проводится по заранее намеченному плану с выделением объектов наблюдения. Для проведения наблюдения необходимо отчетливо представлять себе цель и задачи, способы наблюдения, наблюдаемые явления и процессы фиксировать, полученную информацию обрабатывать и обобщать.

При включенном наблюдении школьный учитель или вузовский преподаватель выступает непосредственным организатором учебной или воспитательной работы, деятельности и общения, что позволяет ему глубже проникнуть в сущность изучаемых явлений. Невключенное предполагает открытую позицию исследователя. При косвенном наблюдении исследователь узнает об особенностях изучаемого через других лиц, а скрытое позволяет изучать поведение исследуемых в естественных условиях. Наблюдение часто используется при изучении педагогического опыта, когда обстоятельному анализу должна быть подвергнута школьная документация или надлежит провести математическую обработку определенных материалов и т. д.

Далее интервьюирование — это метод устной беседы по программе, намеченной исследователем.

Различают интервью нескольких видов:

- 1) стандартизированное, когда исследователь предлагает испытуемому точно сформировать ответы в определенной последовательности;
- 2) полустандартизированное — включает в себя точно сформированные вопросы, которые по необходимости могут быть изменены;
- 3) нестандартизированное, при котором некоторые основополагающие вопросы, предложенные исследователю, могут изменяться или уточняться в ходе беседы в зависимости от обстоятельств.

Хорошо зарекомендовал себя метод анкетирования. Он предназначен для массового сбора материала с помощью анкеты. Анкеты могут быть трех видов: дихотомические («да», «нет»), закрытые (варианты ответов выбираются), открытые (ограничения в ответах отсутствуют).

Результативность современных методов, таких, как интервьюирование и анкетирование зависит прежде всего от содержания и структуры задаваемых вопросов, которые должны быть тщательно подобраны, давать надежную информацию. В целях самооценки и оценки других могут быть использованы анкеты с балловой оценкой. Метод социометрических анкет используется для изучения отношений в коллективе.

Передачу знаний школьным учителем или вузовским преподавателем можно проверить, скажем, с помощью метода наблюдения, когда в учебном процессе осуществляется прямое и целенаправленное восприятие педагогического процесса в естественных условиях. Заметим, что этот метод вне зависимости от видов обучения лучше всего проводить по заранее намеченному плану с выделением объектов наблюдения. Необходимо отчетливо представлять себе цель и задачи, способы наблюдения; соответствующие процессы, в свою очередь, нужно строго фиксировать, а полученную информацию обрабатывать и обобщать.

Для оценки тех или иных сторон учебной деятельности компетентными «судьями» в школах и институтах сегодня активно внедряется метод рейтинга. Как в шахматных правилах, он являет собой метод оценки тех или иных сторон деятельности

компетентными судьями. Необходимо пояснение: в качестве компетентных судей обязательно выступают люди, способные быть объективными, т.е. решать творческие задачи, положительно относиться к экспертизе. При оценке результатов используются оценочные шкалы. Для оценки человеком качеств своей личности, своих действий дополнительно применяется метод самооценки. Проводится он, как правило, по определенной программе, составленной исследователем.

Логическое завершение всех этих методов — проведение педагогического эксперимента, что прежде всего предполагает использование предыдущего научного опыта в области учебной или воспитательной работы с целью органичного выявления взаимозависимости между исследуемыми явлениями. Изучение педагогических явлений и процессов осуществляется в специально созданных и контролируемых исследователем условиях.

Педагогический эксперимент представляет собой научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью выявления взаимозависимости между отдельными явлениями. Различают следующие виды эксперимента: естественный и лабораторный. Естественный эксперимент (констатирующий и преобразующий) проводится в обычных условиях учебно-воспитательного процесса, когда испытуемые не знают, что принимают участие в опытном эксперименте. Эксперимент, проводимый в специальных лабораторных условиях, называется лабораторным, он позволяет точно регистрировать характер воздействия на испытуемых и их ответные реакции.

В отношении накопленного опыта следует различать передовой репродуктивный опыт — умелое использование педагогом рекомендаций науки и внедрение его в практику — и новаторский опыт, содержащий инновационные подходы к организации учебно-воспитательной деятельности.

Передовой педагогический опыт обеспечивает эффективное решение учебно-воспитательных задач, несет в себе элементы новизны в содержании, формах и методах их решения. Небезынтересно, с нашей точки зрения, заметить, что два вышеуказанных вида опыта на практике педагогической деятельности могут перекрещиваться. Имеется в виду следующее: передовой

репродуктивный опыт, рождаясь путем разрешения противоречий с прежним опытом, раскрывает пути реализации тех или иных основных теоретических идей. Кроме того, этот опыт также способствует росту педагогического мастерства, совершенствованию практической деятельности.

При изучении педагогического опыта могут быть использованы такие методы исследования, как беседа, изучение школьной или институтской документации, математическая обработка материалов и т.д. и т.п. Изучение передового опыта, описание, анализ, сравнение, обобщение и прочее позволяет обнаружить объективные закономерные связи педагогических явлений.

В последние годы в отдельных (чаще всего центральных и наиболее финансируемых школах столицы Азербайджана), а также отдельных вузах появилась новая форма общения учителей и преподавателей с учащимися — психологическая служба. Классами или группами руководит, как правило, профессиональный психолог. Если это специалист с большим стажем работы, то он пытается совместить функции психолога и воспитателя, впрочем, не подменяя одну деятельность другой. Одной строкой заметим, что в своей повседневной работе сотрудники психологической службы в школах и вузах иногда продолжают пользоваться несколькими традиционными методами, которые сбрасывать со счетов некорректно и нецелесообразно, однако приоритет отдается все же тем функциям, которые наполнены новаторским содержанием. Суммируя такие наиболее важные функции по ряду школ и вузов, следует отметить следующие направления в ее деятельности.

1. Работа с молодыми учителями и классными руководителями (психологический семинар «Общение без конфликтов»).
2. Работа с наиболее трудными учащимися и их родителями, а также с отстающими студентами (индивидуальные беседы и консультации).
3. Работа с одаренными детьми и работа в классах или студенческих группах по интеллекту.
4. Разрешение конфликтных ситуаций. Психологическая поддержка в первый год общения, по необходимости и в дальнейшем.

5. Изучение склонностей и способностей одаренных учащихся в целях формирования профильных десятых классов или старшекурсников в институтах, а также определения предметов по выбору.
6. Работа по гендерной программе (факультативы в школах, кружки в институте).
7. Работа по овладению современными технологиями обучения.

Человеческий ресурс видится нам здесь в том, чтобы психолог, выполняя свои профессиональные обязанности, продолжал оставаться учителем в прямом смысле слова и в то же время не дублировал бы функции воспитателя. Как нам удалось выяснить, такого эффекта в своей повседневной деятельности можно достичь в том случае, если в своей работе с учеником или студентом представитель психологической службы отказывается от взглядов на обучаемых через призму разветвленной, изоэшелонной, избыточно полной системы идеалов.

Здесь требуется небольшой комментарий общего характера. В принципе вполне правдоподобно звучит такое утверждение, что онтологической категорией, сквозь которую воспитатель как бы видит своего воспитанника, является категория идеала. В самом деле, какой бы отпечаток в наши дни не накладывала конфессиональность на мировоззрение и поведенческие особенности учителей, соответственно как бы ни различались идеалы педагогов-антропософов, православных, буддистов, социалистов да коммунистов всех мастей и прочих, все равно воспитывать без идеала, пожалуй, нельзя. Идеал — это тот реальный фактор, сквозь призму которого воспитатель видит своего воспитанника, оценивает поступки и т. д.

Однако практический психолог, т. е. официальный представитель или даже руководитель психологической службы в школах или вузах все равно по мере своих сил и возможностей, а также в полном согласии с принципами своей профессиональной деятельности обязан отстраниться от представлений о некоторых идеальных типах личности. Велик, конечно же, соблазн использовать эти идеальные представления в работе с учеником или студентом. Но как раз это и есть дублирование функций воспи-

тателя, что в данном случае если и не вредно, то нецелесообразно, является пустой тратой времени.

Надо сказать, что в системе образования Азербайджанской Республики психологическая служба в школах и вузах появилась сравнительно недавно, поэтому ожидания самих преподавателей и родителей в том числе до сих пор еще носят скептический характер. Некоторые учителя попросту не очень верят в эффективность подобных специалистов. Решение существующих проблем производится чаще всего старыми методами, без участия психологов. Однако поле деятельности психологов все равно остается очень широким.

Но по причине недавнего появления психологической службы в школах и вузах досконально не были проработаны функции собственно воспитателя и практических психологов. А ведь между ними есть существенная разница. Представители психологической службы в системе народного образования не просто рассматривают учащихся через призму эстетических идеалов личности. В профессиональные обязанности психолога в качестве неотъемлемого, атрибутивного своего содержания входит специфическая деятельность — оценивание, сравнение личности с заданным идеалом. Невозможно сформулировать полную гипотезу о ведущей (в указанном нами смысле) деятельности воспитателя по отношению к ученику-воспитаннику. И потому несомненно, что оценка является одной из важнейших составных частей такой деятельности, если даже не ее клеточкой, генетическим ядром. Отказ от представлений об идеальных личностях связан с отказом от оценочной позиции по отношению к учащемуся со стороны психолога. Не оценивай учащегося посредством его потенциальных желаний, представлений, возможностей и т.д. и т.п., а принимай его таким, каков он есть, — вот принцип многих современных направлений практической психологии в школах и вузах. Именно в этом кроется человеческий ресурс каждого педагогического корпуса, в котором функции воспитателя, учителя (как передаточного механизма знаний) и собственно практического психолога дифференцируются, разнятся. Тем самым очерчивается граница между работой воспитателя и практического психолога: один не может не оценивать,

второй старается как можно полнее отказаться от этого. Несомненно, психолог имеет достаточно подробные представления о типах личности, акцентуациях характера, разных возрастных нормативах и факторах адаптированности личности. Но находящегося перед ним ученика или студента он должен уметь принимать, понимать и любить таким, каков он есть, а не через призму отношения к идеалу. Однако в общей своей цели они, конечно же, должны быть едины.

В институтах существуют, естественно, свои отличительные правила для работы преподавателей в подобных организациях, но правила и нормативы в данном случае осложнены еще и тем, что разгосударствление затрагивает и саму юридическую базу работы педагога. В институте по сути дела практический психолог — а есть все основания утверждать, что это ждет как российские, так и азербайджанские психологические службы — ходит не столько «под законом», сколько «под уставом», профессиональным кодексом общественной или профессиональной организации.

С другой стороны, работник системы высшего образования, как правило, имеет уже солидную собственную практику — практику оказания психологической помощи добровольно обратившемуся к нему клиенту. Что касается понятия «психологическая помощь», то здесь нам удобно объяснить его через указание целей и задач:

- 1) эмоциональная поддержка и внимание к переживаниям клиента;
- 2) расширение сознания и повышение психологической компетентности;
- 3) изменение отношения к проблеме — ее переформулировка;
- 4) повышение стрессовой и кризисной толерантности;
- 5) развитие реалистичности и плюрализма мировоззрения;
- 6) повышение ответственности клиента и выработка у него готовности к творческому освоению мира.

В центре психологической помощи стоят следующие виды деятельности практического психолога:

- сопереживание (работа с переживаниями клиента и со своими собственными);

- активное психологическое обучение (результатом которого является повышение психологической — коммуникативной компетентности). Психологическая помощь оказывается здесь в форме психологического консультирования, беседы, психологической коррекции, психологического сопровождения, тренинга и т. п.

Наиболее значимыми перспективами в данном отношении следует считать следующие.

1. Добровольность обращения клиента за психологической помощью.
2. Оказание психологической помощи по медицинским показаниям.
3. Оказание психологической помощи по социальным основаниям.

В первом случае профессионала не интересует (вернее, интересуется, но во вторую очередь с учетом факта добровольного обращения), есть ли у клиента психосоциальные основания для психологической работы с ним. Достаточно, что клиент сам заявляет о своем желании получить помощь от профессионала. О таком клиенте мы можем в общем случае предполагать, что он ответственен, контактен, произволен, рефлексивен. Он выбрал профессионала с учетом его квалификации, методов работы и согласился в договоре на психологическую помощь и размер оплаты этой работы.

Здесь также важны критерии социальной необходимости оказания психосоциальной помощи человеку (семье, детям). Некоторые процедуры оказания такой помощи могут идти без добровольного согласия субъектов, но другие — только с их согласия.

§ 2. Перспективные пути обеспечения качества высшего образования в условиях глобализации в Азербайджанской Республике

В последние годы в Кабинете Министров все чаще собирается бюро, на котором обсуждаются стратегические цели и задачи реформирования системы образования Азербайджанской

Республики в условиях глобализации. В первую очередь отмечается, что принимаемый Закон «Об образовании» должен служить азербайджанскому народу и, основываясь на национальных, общечеловеческих и мировых ценностях, обязан обеспечивать интеграцию национальной системы образования в мировую, европейскую систему образования.

Далее повсеместно подчеркивается, что пункты такого закона должны отражать все аспекты образовательной политики и полностью реализоваться в условиях Азербайджанской Республики. Для этого в будущем должны быть выработаны четкие механизмы, принципы и критерии. Так, в последний законопроект включены положения, связанные с обязательным дошкольным подготовительным периодом для 5-летних детей. Основной причиной такого предложения является повышение уровня охвата детей дошкольным образованием и подготовка детей к школе.

С сожалением приходится констатировать, что общество не интересуют вопросы, связанные с профессиональным образованием. А это, по словам Министра образования Азербайджанской Республики Мисира Марданова, «...должно быть приоритетом республиканской системы образования. Проблемы профессионально-технического образования и пути их решения всегда нас беспокоят. Для восстановления этой системы приняты определенные меры, но надо признать, что проблем в этой области достаточно много. Наше общество не смогло в достаточной степени оценить важность, преимущества этой системы, играющей важную роль в восстановлении социально-экономической инфраструктуры»¹.

Перспективные цели, которые ставятся сегодня Министерством образования Азербайджанской Республики, прежде всего предусматривают внедрение различных инновационных систем и среди них, конечно же, следует заострить особое внимание на куррикулах. По этому поводу в Кабинете Министров, а также на уровне передовых школ и институтов было много дискус-

¹ Марданов М. Надо подумать об аттестации директоров школ // Эхо, 17 февраля, 2007.— № 30.— С. 6.

сий, на которых, в частности, высказывались самые разноречивые мнения. Но по нашему твердому убеждению, суть проблемы не в том, чтобы в кратчайшие сроки подготовить хорошие куррикулы. Рано или поздно специалисты с учетом противоборства мнений и дискуссий придут к более-менее оптимальным вариантам. Но даже если с течением времени будут подготовлены качественные куррикулы, а в школы внедрится современное оборудование, основным лицом в центре образования все равно остается учитель. Так или иначе, но во главу угла необходимо ставить человеческий фактор национального образования. Все результаты, которые мы хотим получить по факту проведенных реформ, в первую очередь связаны с качеством образования и с учителем. Поэтому статус учителя в обществе, восстановление его престижа было и остается одной из главных задач азербайджанского образования.

Как и в случае с тестовой системой, ставшей предметом специального разговора в первой главе настоящего монографического исследования, у данного типа инновационной системы были как многочисленные сторонники, так и некоторые противники. А именно: предлагалось оставить традиционное название — «Программа». Но куррикулы — не учебная программа, потому что в них особый упор делается именно на результат проделанной работы, а не на фиксации процессуальности, порою и в виде элементарной галочки, что называется, для вящей отчетности. В связи с указанным продолжим: в 2008/2009 учебном году новые куррикулы будут внедрены в первом классе. Министерство образования разработало план по изданию учебников на основе нового куррикула. В план входит проведение семинаров для преподавателей и авторов учебников, создание оценочного совета учебников и тендерной комиссии по выбору издательств.

Обеспечение учебными пособиями — вопрос очень серьезный на повестке дня и крайне болезненный для республиканского образования в нынешнюю эпоху. Нынешний министр образования Азербайджана также считает, что подготовка учебников должна симптоматично отражать национальные ценности и отвечать современным требованиям содержания, равно, как

и полиграфии. Учащиеся должны обеспечиваться учебными пособиями бесплатно.

Кроме того, о повышении качества учебников и учебных пособий следует сказать особо, в силу того, что их подготовка к печати, а также планов, программ и всевозможной методической литературы отвечает задачам стимулирования процесса образования. С 1991 г. в республике начались глубинные преобразовательные процессы, важным этапом которых явилось принятие эффективных мер, в первую очередь направленных на деидеологизацию содержания образования. В этой связи первоочередными задачами явились следующие.

1. Разработка новых учебных планов и программ, обеспечивающих подлинно научную основу обучения, не подверженную влиянию политической конъюнктуры.
2. Создание учебников и учебных пособий на принципиально новой основе, а именно на той основе, которая свободна от воздействия каких-либо политических партий.

Соответственно возросли и требования к методической литературе; в них должны были органично отражаться духовные ценности народа, указаны важнейшие исторические вехи, ранее сознательно замалчиваемые, а также выявлены истоки национальной (в нашем случае тюркской и исламской) нравственности.

Далее «Программа реформирования образования» и новый Закон «Об образовании» ребром ставят вопрос о повышении качества преподаваемых в школах и вузах гуманитарных и технических дисциплин, отсева тех учителей, которые профессионально не пригодны к преподавательской деятельности. Задача эта также очень сложная, трудоемкая. Как исправить нынешнее положение в сфере народного образования? Мисир Марданов считает, что один из самых верных путей — внедрение системы лицензирования учителей, оправдавшей себя в мировой практике.

Сразу же подчеркнем, что переход к лицензированию педагогической деятельности — это дело будущего. Мы рассматриваем этот вопрос с точки зрения факторов, служащих повышению качества образования. Если республиканским властям удастся внести это дополнение в закон, то это позволит создать механизм осуществления лицензирования. В США, к примеру, деятель-

ность преподавателей оценивается каждые 5 лет. Затем учителя либо продолжают деятельность, либо направляются на курсы повышения квалификации и усовершенствования. После введения этого положения в законе педагоги, не получившие лицензию на преподавательскую деятельность, не могут приниматься на преподавательскую работу.

Разработка инновационных подходов к учебному процессу с помощью создания обновленной системы программ под броским и замысловатым названием куррикулумы, повышение качества пособий и постепенный переход к лицензированию педагогической деятельности, безусловно, опирается на новейшие технологии и соответствующие тому современные формы и методы обучения.

Так, в последние годы в мире интенсивное развитие получила новая форма предоставления образовательных услуг — дистанционное (сетевое) образование, которое является своего рода технологической революцией в образовательной сфере. Дистанционное образование, обеспечивающее высокую оперативность предоставления образовательных услуг, по оценкам специалистов, будет самой эффективной формой в XXI веке.

В настоящем исследовании уже было сказано об использовании репродуктивного педагогического опыта. Данная форма, базируясь на принципиально новых технологиях, удачно аккумулирует его, добавляя все то, что было ранее накоплено также в области заочного образования. Причем зона обучения чрезвычайно расширенная, осуществляется по очной, очно-заочной (вечерней) и заочной формам получения образования, в виде экстерната и т.д. Дистанционное обучение может организовываться вузом как самостоятельно, так и через сеть его структурных подразделений — филиалов и представительств. Оно предполагает прежде всего владение учащимися и обсуживающим персоналом компьютером, наличие интерактивных обучающих образовательных программ и электронных компьютерных сетей для оперативной связи с тьютором — сетевым администратором, который обеспечивает связь обучаемого с преподавателем.

Технологический процесс дистанционного управления опирается на гипертекст (виртуальное учебное пособие), научно-

теоретический обзор, анализ и реферирование изучаемого материала и другое. В качестве наиболее значимых компонентов следует назвать импринтинговую (видеофильм) и спутниковую лекции, интерактивные семинары в форме дискуссий, деловых и ролевых игр. Последние особенно важны в процессе обучения, потому что вполне общедоступны в наши дни. Они ведут к интенсификации учебного процесса, выработке у студентов устойчивых профессиональных умений и навыков, создают благоприятные условия для самостоятельной работы.

Необходимо констатировать, что по сравнению с Российской Федерацией в Азербайджане на сегодняшний день накоплен относительно небольшой опыт работы в компьютерных сетях, и потому детище XXI столетия — дистанционное управление как таковое в школах и вузах республики не прижилось.

Скажем больше того, с изменением статуса русского языка в азербайджанской школе появилась необходимость в разработке новых учебных программ, в создании на их основе рациональных учебников, соответственно, и методических рекомендаций учителя по использованию этих учебников.

Современный этап развития дидактики с помощью современной формы дистанционного обучения характеризуется развитием и внедрением в учебный процесс новых технологий. Мы солидарны с академиком В.Г. Костомаровым, считающим, что «...устарелую педагогическую технологию “объяснил—закрепил—проверил”, в результате которой содержательный компонент преобладает над технологическим, призвана заменить деятельность педагогика, предполагающая включить в содержание учебных предметов формы, методы и технологии обучения, механизмы их оптимального подбора и применения»¹.

Венгерский ученый В. Вегвари справедливо считает, что «...новые технологии обучения — это комбинация новых и традиционных средств обучения, тяготеющих к практическим аспектам обучения»².

¹ Костомаров В.Г. Русский язык в современном диалоге культур // Русский язык за рубежом. — М., 1999. — № 7. — С. 77.

² Вегвари В. Новые технологии в обучении русскому языку // Русский язык за рубежом. — М., 2001. — № 2. — С. 55.

К новым технологиям ученые относят также и новые типы уроков, и формы обучения и контроля знаний, умений и навыков, и новые аудиовизуальные средства обучения: видеозапись интересных телепередач, фрагментов короткометражных и художественных фильмов, видеоклипы, видеосюжеты, всевозможные компьютерные программы: справочно-информационные, обучающие и контролирующие знания, программы страноведческого характера, игровые, мультимедийные; справочные материалы на различные темы, подобранные через Интернет, и различные операции посредством сети Интернет (В.Г. Костомаров, А.Н. Шукин, В.В. Молчановский, В. Вегвари, И.Г. Чуксина и др.).

Все перечисленные новые средства обучения представляют собой синтез звуковой и экранной наглядности и для их применения в учебном процессе учителю необходимо хорошо овладеть современной техникой и современными технологиями их использования. К критериям технологичности относятся: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

Новые педагогические идеи и новые средства обучения нуждаются в регулярной пропаганде теоретиками и практиками, чтобы пользователи лучше осознали их дидактические функции, изучили способы и место их использования на уроке, а также изыскали возможности их применения в своей практике.

Хотя все вышеотмеченное позволяет нам однозначно утверждать, что данная форма, бесспорно, актуальна в системе образования, ее развитие и совершенствование с учетом новых потребностей населения в современном содержании технологий, политические изменения, выражающиеся в неуклонном росте международных связей, интенсивное развитие качественно новых средств взаимообмена информацией и многое другое сыграли бы огромную роль в деле образования и воспитания подрастающего поколения в Азербайджане.

По каким же причинам в Азербайджане педагоги находятся лишь на подступах к внедрению этой системы? Их несколько. Назовем главные. Существуют объективные сложности, которые связаны с финансированием, наблюдается недостаток

высококвалифицированных кадров-программистов. Это значит, что отсутствует и надлежащий практический опыт в деле реализации всей системы. В республике нет сетевых технологий, а на местах нередко наблюдается анекдотическая ситуация, когда школьный учитель или вузовский преподаватель разбирается в компьютерных программах слабее, чем школьники и студенты.

Позволим себе высказать некоторые рациональные соображения по данному вопросу. Разработка учебных дистанционных курсов может первоначально вестись хотя бы для тех научно-прикладных факультетов, образовательные услуги которых являются традиционно престижными в Азербайджане — медицинских, юридических, а также для тех вузов, которые имеют реальные шансы экспортировать образовательные услуги, в частности, Нефтяной академии. Однако тут же заметим, что высказанное предложение не следует считать прерогативой исключительно технических факультетов и специальностей. Достаточно сказать, что такую форму успешно можно внедрять на факультетах регионоведения и перевода Бакинского Славянского Университета, а также журналистики в Бакинском Государственном Университете, потому что именно на этих факультетах престижных университетов республики уделяется первостепенное значение международным связям.

В последние годы руководство неоднократно поднимало вопрос о том, что в названных учебных заведениях главные методы исследования при дистанционном образовании можно подразделить на теоретические и практические. К теоретическим методам могут быть отнесены: сравнительно-исторический анализ литературных источников, архивных материалов и документов, методы моделирования, математические и статистические методы, которые служат для анализа и обобщения теоретических положений. При применении практических (эмпирических) методов в вузовских условиях можно осуществить сбор и накопление данных (заочное анкетирование, интервьюирование, изучение и анализ продуктов деятельности); методы контроля и измерения (шкалирование, технологий (педагогический эксперимент, опытная проверка выводов (статистические, графические, математические) и т.д.

Например, одной из форм проверки способностей для дальнейшей профпригодности человека является составление логических задач. Задачи с так называемым открытым началом и открытым концом используются, в частности, для изучения относительно независимой составляющей умственной активности — исследовательского поведения. Оно возникает, когда человек по своей инициативе начинает исследование нового для него объекта или новой ситуации, так сказать, бескорыстно, из чистого любопытства. В этом случае нет четкой формулировки условий задачи и нет какого-то заранее запланированного решения.

Задача, которую испытуемый сам перед собой ставит, состоит в освоении чего-то нового в данной профессии, добывании информации, снятии неопределенности. Такая профессиональная деятельность называется научной, точнее, ориентировочно-исследовательской и удовлетворяет потребность в новых впечатлениях, новых знаниях, в уменьшении неопределенности, в адекватной ориентировке в окружении. Можно ее также назвать любопытством, или любознательностью. Задача профессионального педагога, работающего в интересующем нас направлении, в этом случае сводится к конструированию сложных объектов и систем. Эти системы прежде всего обладают для человека большой степенью новизны и являются богатым источником информации. Кроме того, они однозначно ведут к созданию условий для столкновения (встречи) испытуемого с этим объектом в ситуации, когда у него есть время, силы, и возможности для занятия исследовательской деятельностью.

Считаем, что в последние годы к формам дистанционного обучения самым тесным образом примыкает внедрение в систему образования Азербайджанской Республики работы по интересам. Исконно такое обучение родилось в передовых западных странах, в частности, насколько нам удалось выяснить, в США. Поэтому естественно задаться таким вопросом: что для популяризации данной формы работы делается в образовательной системе, какой опыт можно было бы с успехом перенять и в Азербайджане?

Так, для исследования мотивационных тенденций студентов за рубежом (а в последние годы в России и в некоторой степени

в Азербайджанской Республике) широко используется специальный опросник «личностных предпочтений» А. Эдвардса. При сравнении выборок студентов конца 50-х и начала 70-х годов XX века в США у последних обнаружены значимо более низкие показатели по шкалам «уважение авторитетов», «любовь к порядку», «аффилиация» (стремление к социальным контактам, желание ощущать себя членом сообщества), «доминирование» и более высокие показатели по шкалам «самопознание» и «агрессия». При этом уменьшились различия между полами в профилях мотивационных тенденций. Эта тенденция еще более усилилась в 1980-е и 1990-е годы. У современных российских студентов, к примеру, наиболее выраженными оказались следующие мотивационные тенденции: «самопознание», «радикализм», «оказание опеки», «автономность» и «мотивация достижения». Наименее выражены — «уважение авторитетов» и «любовь к порядку». Интересно, что по показателям «любовь к порядку» и «стойкость в достижении целей» студенты существенно уступают преподавателям, а по «стремлению к самопознанию», «аффилиации», «толерантности к новому» и «ориентированности на лиц противоположного пола» опережают их.

На современном этапе в сфере образования Азербайджанской Республики, наряду с управляемым дистанционным обучением и логическими задачами, в ведущих вузах получают довольно широкое распространение интерактивные методы обучения. Они, как и решение логических задач, позволяют глубже и основательнее осуществлять эффективное взаимодействие учителя (преподавателя) и учащихся.

Интерактивный метод — это особая осовремененная форма организации познавательной деятельности, при которой, как и в программах дистанционного управления процессом, создаются такие условия обучения, когда учащийся осознает в себе зачатки интеллектуальной направленности деятельности, вносит свой индивидуальный вклад в занятие в целом. При интерактивной форме общения преподавателя с обучающимися происходит обмен новыми навыками и умениями, а в дальнейшем и основными видами профессиональной деятельности, что, безусловно, позволяет активно развивать стремление к новым знаниям

и совместно решать вопросы общего характера. Главные преимущества описываемого метода заключаются в том, что он позволяет проводить занятия на разных образовательных ступенях и уровнях в виде осложненной игры, при которой активизируется класс или студенческая аудитория. В дополнение к сказанному попутно появляется возможность выявить разницу между традиционной и нетрадиционной формой школьного урока, лекционного, семинарского или лабораторного занятий в институте.

План проведения интерактивного занятия представляется ориентировочно следующим.

1. Разделение учащихся на группы.
2. Мотивация учебной деятельности учащихся.
3. Работа с группами.
4. Объяснение новой темы.
5. Формирование знаний.
6. Подведение итогов.
7. Знакомство с текстом.
8. Высказывание мнения каждой группой.
9. Применение научных знаний.
10. Сообщение новой информации.

Прежде чем приступить к новой теме, педагог группирует учеников, знакомит их с темой, предлагает провести дискуссию на одну из заданных тем. Каждая из групп после записи на листах приступает к дискуссии, каждому ученику раздаются листы с записями, после чего все приходят к единому мнению и делают на полях соответствующие заметки.

Наряду с дистанционным обучением, постановкой и решением логических задач, а также с введением в план семинарских занятий интерактивных уроков, повышаются требования и к современной форме коммуникативной методики. Эта новейшая методика представляет собой процесс овладения тем или иным предметом как постижение живой действительности, причем объективно воспринимается естественнее и органичнее, если речь идет о применении такого учебного средства, как видеофильм. Кстати сказать, при обучении русскому языку в азербайджанском секторе школ, складывается определенное отношение к видеофильму как к источнику страноведческой информации,

поскольку «...ни текст, ни фонозапись ни даже озвученные диафильмы не могут предъявить иноязычную речь (например, диалогическую так совершенно, как это делает экран. Экран предъявляет речь не только в ее звучании, но и со всеми ее пара- и экстралингвистическими характеристиками)»¹.

Характерно, что при разработке методики работы с видеофильмами целесообразно использовать такие технические его преимущества, как активное включение в зрительный ряд статичной наглядности, текстового материала. Новейшая методика данного вида работы в школах и вузах также предусматривает запись и последующую демонстрацию отдельных фрагментов видеофильма, в которых опытный школьный учитель или вузовский преподаватель может варьировать, скажем, повторы, возвраты, стоп-кадры, замедленную или ускоренную демонстрацию. На наш взгляд, перспективность и видимые достоинства применения видеофильмов как требования коммуникативной методики обучения наших дней в школах и вузах заключаются в следующем.

1. В простоте, ясности и доступности новейшей информационной технологии.
2. В разнообразии целей и задач использования видеофильмов на занятиях.
3. В индивидуализации обучения (видеозапись можно безо всяких проблем технического порядка равнозначно использовать как на занятиях в классах и студенческих аудиториях, так и в специально отведенном для этих целей зале или дома).
4. В достаточно высокой эффективности обучения, определяющейся прежде всего хорошей возможностью сочетания зрительного и слухового восприятия доносимого до школьников и студентов материала (причем как гуманитарного, так и технического характера, а также эмоциональной природой поступающей информации, широкими возможностями демонстрации в любых условиях и, естественно, экономией времени).

¹ Иванова-Цыганова В.И. Десять лет учебной кинематографии по иностранным языкам: Итоги, проблемы, перспективы. Сб. научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тереза, 1980. Вып. 89. С. 18.

Однако, спешим заметить, что любое внедрение всех новейших форм, приемов и методов обучения невозможно без качества оснащения учебного процесса «средствами образовательного производства» — от архитектуры и занимаемой территории до элементарной степени отремонтированности зданий, рабочих помещений, школьных классов, студенческих аудиторий, качества мебели, необходимых пособий по техническим средствам и т.д. и т.п.

Не станем лукавить, но в последние годы в Азербайджане в этом отношении все же наблюдаются определенные «подвижки». В частности, за последние три года построены 735 новых школ, капитально отремонтированы 785 школ, отреставрирована 71 школа. В том числе в 2006 г. начато строительство 288 школ на 100 тыс. мест, большинство из которых уже сданы в эксплуатацию. В 2007–2008 гг. планируется строительство 292 школ на более чем 105 тыс. мест, кроме того, в 100 школах будет сделан капитальный ремонт. В прошлом году за счет централизованных средств Министерства образования более 300 школ были обеспечены современным оборудованием, в том числе школьными принадлежностями для учителей.

Одна из проблем среднего образования — малочисленность учащихся в больших школах. Есть школы, рассчитанные на 400 мест, а в них обучаются 30 или 50 учащихся. Это даже нельзя назвать школой. Мнение Министерства образования Азербайджана в данном случае однозначно, а именно: такие малочисленные школы должны перейти только на начальную форму обучения. Поэтому будет разработан механизм рационализации школ. Но это довольно сложный вопрос, ведь таких учебных заведений немало.

В 2007 г. заканчивается программа по строительству новых школ. Глава государства поручил соответствующим организациям подготовку новой программы. По нашим анализам, есть необходимость в строительстве 420 новых школ. Утвержденная программа на пять лет будет называться так: «Программа капитального ремонта и строительства школ». Сейчас есть большая необходимость не в строительстве новых школ, а в капитальном ремонте уже имеющихся. Кроме того, за последние два года

реализуется программа обеспечения педагогическими кадрами сельских школ. На основании этой программы более двух тысяч педагогов на стимулирующих условиях были направлены в отдаленные сельские школы.

И, наконец, скажем несколько слов о том, какие на нынешнем историческом этапе складываются отношения между Министерством образования Азербайджанской Республики и Российской Федерацией. Как можно оценить нынешнее состояние сотрудничества Азербайджана и России в области науки и образования? Намечаются ли на ближайшую перспективу какие-либо совместные проекты министерств образования двух государств?

Среди стран, с которыми Азербайджанская Республика поддерживает самые тесные отношения в области образования, Российская Федерация занимает одно из первых мест. Одним из главных направлений азербайджано-российского сотрудничества является обмен студентами.

Временно прерванный в начале 1990-х годов обмен студентами между Азербайджаном и Россией был восстановлен после подписания между правительствами Азербайджана и Москвы «Соглашения о сотрудничестве в торгово-экономической, научно-технической, в культурной областях» от 13 июня 1997 г. На основании данного соглашения на учебу в московские вузы были направлены в 1997 г. 76 человек, в 1998 г. — 24 человека, 1999 г. — 43 человека. Уже в 2000/2001 учебном году в российских вузах обучалось по государственной линии 136 граждан Азербайджана.

Новым и серьезным толчком для развития студенческого обмена между Азербайджанской Республикой и Российской Федерацией в первые годы нового тысячелетия послужили регулярные встречи глав этих государств. Так, в Баку в феврале 2001 г. с официальным визитом прибыл экс-министр образования РФ М.В. Филиппов. В ходе встречи прежде всего был подписан протокол о более тесном сотрудничестве между министерствами образования двух государств. В частности, в официальных документах предусматривалось ежегодное выделение представителям способной части азербайджанской молодежи определенного количества мест для учебы в вузах РФ по государственной линии.

С высоких трибун в начале 2001 г. было по данному поводу заявлено, что подписание указанных официальных протоколов открыло более широкие возможности и новые перспективы для восстановления традиции получения передовой частью азербайджанской молодежи высшего образования в российских вузах.

Так, на основании вышеуказанного протокола и согласно квоте, выделенной Российской Федерацией, на учебу в вузах этой страны в 2002/2003 учебном году было направлено 28 человек (из них 10 человек — представители Русской общины в Азербайджане), а в следующем учебном году — 38 человек, в 2004/2005 учебном году — 37 человек. Кроме студентов, в число учащейся в РФ молодежи Азербайджана входят еще аспиранты и докторанты. В целом в 2004/2005 учебном году в вузах РФ, по подсчетам статистиков, обучалось 150 граждан Азербайджана.

Другим не менее актуальным и перспективным направлением азербайджано-российского научно-образовательного сотрудничества является учебно-методическое обеспечение школ с русским языком обучения. Таких школ на сегодняшний день в Азербайджане 178. В настоящее время в республике функционируют 22 школы, где обучение ведется только на русском языке, а в 356 школах имеются русский и азербайджанский секторы.

Ярким проявлением все более расширяющегося сотрудничества между Азербайджаном и РФ может считаться то, что недавно Фонд Гейдара Алиева передал в дар вузам страны более 4 тыс. изданных в России на высоком полиграфическом уровне книг по различным отраслям науки. По мнению президента этого Фонда, депутата Милли Меджлиса, посла доброй воли ЮНЕСКО Мехрибан Алиевой, эти книги на русском языке — учебники, учебные пособия — могут стать хорошим подспорьем для студентов азербайджанских вузов.

Побывав в Баку с официальным визитом в начале 2007 г., нынешний российский министр образования, в частности, не исключил возможности открытия в столице Азербайджана в ближайшем будущем филиала Московского государственного университета и филиалов азербайджанских вузов на территории РФ. На встрече министров не был обойден стороной и столь

щепетильный вопрос, как функционирование в Азербайджане филиалов российских вузов. Основным критерий продолжения деятельности данных филиалов — качественное образование студентов.

Все отмеченное ясно свидетельствует о том, что российское высшее образование по-прежнему является привлекательным для азербайджанской молодежи. По словам А. Фурсенко, министерство образования и науки РФ создало для них такие же условия, как и для российских студентов. Отечественное высшее образование (не раз подвергавшееся острой критике на страницах республиканских СМИ) могло привлечь российскую молодежь. В советские времена высшие школы Азербайджана славились на весь бывший Союз. И в первую очередь — это школа нефтегазодобычи, которая и сегодня является одной из опытнейших в своей области на территории СНГ.

В настоящее время налажены очень тесные связи между ведущими вузами РФ и Азербайджана. Так, например, Бакинский государственный университет тесно сотрудничает с Московским государственным университетом и Санкт-Петербургским государственным университетом. Уникальный на постсоветском пространстве вуз — Бакинский славянский университет превратился в своеобразный мост между Азербайджаном и славянским миром, в частности, Россией. БСУ успешно сотрудничает с престижными вузами и научными центрами РФ — МГИМО, Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина, Институтом языкознания РАН, МАПРЯЛ и т.д.

В то же время следует отметить, что на территории нашей республики без согласования с правительством Азербайджана и без соответствующей лицензии Министерства образования Азербайджанской Республики функционировали филиалы некоторых вузов РФ. Это не могло не вызывать определенную обеспокоенность в обществе и государственных структурах нашей республики. Республиканские власти однозначно стоят сегодня за то, чтобы открытие и функционирование вузов на территории обоих государств осуществлялись на основании документа, регулирующего все эти процессы с юридической точки зрения. В противном случае выданные этими филиалами дипломы не бу-

дуг признаны действительными на основании подписанного «Протокола о взаимном признании документов об образовании».

Итак, подведем краткие итоги третьей главы. Основной целью работы явилось доказательство положения, что работать в сфере образования по старинке в наше время уже невозможно. Было приведено некоторое количество организационных форм и видов, которые за долгие годы развития общей образовательной системы в известном смысле слова устоялись. Но эта система не является константной, хотя для перестройки форм и видов учебной деятельности требуется немалое количество усилий. Однако традиции, как нетрудно видеть, имеют в себе и положительные черты, если их умело сочетать с тем новшеством, которое приносит с собою время. Убеждены, что тесная связь современных информационных технологий с организационными формами, закрепившимися в монографической литературе в виде теоретических правил и в педагогической практике, дадут в дальнейшем в сфере образования большой позитивный эффект.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, апробация многочисленных предложенных методик в системе народного образования Азербайджанской Республики — дело ближайшего будущего, но уже из всего изложенного в настоящей работе очевидно, что любое исследование факторов успешности обучения школьников или студентов сейчас может быть только систематическим и комплексным.

Несмотря на очевидный и подчеркиваемый нами факт тесной связи народного образования с рыночной экономикой, это все же не ее, так сказать, генетический сектор, откуда планируется получать прибыль в чистом виде. Сфера образования — этот тот оазис на планете, в котором первую скрипку играет именно личность учителя, человеческий фактор. Мы могли убедиться из всего указанного, насколько путь трансформации наличного состава работников в ценный человеческий ресурс сложен, тернист, неоднороден и противоречив в своей основе.

Приходится констатировать, что, будучи наиболее технологичной сферой, напрямую связанной со становлением личности человека и формированием интеллектуальных, духовных, нравственно-эстетических ценностей человеческого сообщества, сфера образования все еще не выполняет своей главной — интегративной функции, способствующей духовному единению и взаимопониманию людей.

Правда, в мир образования все решительнее врываются новейшие технологические средства, компьютеризация захлестывает как средние специальные, так и высшие учебные заведения. В условиях глобализации и научно-технического взлета назревает необходимость окончательно и бесповоротно определить свое отношение к темпам внедрения последних информационных технологий в учебные заведения с целью получения весомой «человеческой» отдачи. Список полезных советов, вероятно, можно продолжать до бесконечности. Главное, чтобы они отвечали потребностям общества. Реализация подобных жизненных принципов, по нашему убеждению, и есть «человеческая составляющая» сферы народного образования в реальном действии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акимова М.К., Козлова В.Т.* Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике / Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека.— М., 1992. Вып. 2. С. 99—110.
2. *Алиев Г.А.* Доклад на XI съезде учителей Азербайджана. Стенографический отчет XI съезда учителей Азербайджана.— Баку, 1998.
3. *Алиев И.* Основная цель нашего государства — улучшение материального положения людей. Заседание Кабинета Министров, посвященное социально-экономическим итогам 2006 года и задачам на 2007 год // Бакинский рабочий, 24 января, 2007.— № 13.
4. *Арафьев И.П.* Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников // Педагогика, 2003.— № 5.— С. 49—55.
5. *Архангельский С.И.* Лекции по теории обучения в высшей школе.— М., 1974.
6. *Аскеров Ш.* Экзамены надо объединить // Эхо, 12 июня, 2004.
7. *Ахиезер А.С.* Социокультурная программа развития России / А.С. Ахиезер.— М., 1992.
8. *Басова Н.В.* Педагогика и практическая психология.— Ростов-н/Д, 1999.
9. *Батыев Б.* О качестве образования замолвили словечко // Наш век. 8—15 марта, 2007.— № 9.— С. 5.
10. *Бодалева А.А., Рудкевич Л.А.* Как становятся великими или вдающимися? — М.: Изд-во инс-та психотерапии, 2003.— 286 с.
11. *Боровик С.С.* Деловые игры на учебных занятиях по педагогике // Начальная школа, 1987.— № 3.
12. *Везвари В.* Новые технологии в обучении русскому языку // Русский язык за рубежом.— М., 2001.— № 2.
13. *Велиахмедов А.* Роль профессионализма педагогического коллектива в рациональной организации ученического самоуправления. Дис. канд. филол. наук.— Баку, 1989.
14. *Вербицкий А.А.* Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа, 1992.— № 3.— С. 139—141.
15. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века.— М.: Педагогическое общество России, 2002.— 511 с.
16. Глобализация и развитие законодательства (Очерки) / Ответственные ред. Ю.А. Тихомиров, А.С. Пиголкин.— М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при правительстве Российской Федерации, 2004.— 463 с.
17. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования.— М.: Логос, 2001.
18. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Современные образовательные теории.— М.: Центр изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук, 2004.— 255 с.
19. Деловые игры как средство повышения эффективности подготовки студентов к воспитательной работе в школе / Сост. Р.И. Пенькова и М.Ф. Федорова.— Куйбышев, 1984.
20. *Демидов А.М.* Социокультурные стили в Центральной и Восточной Европе // Социология, 2001.— № 4.

21. *Деркач А.А., Зыскин В.Г.* Акмеология.— М.—СПб.—Нижний Новгород—Воронеж—Ростов-н/Д.—Самара—Киев—Харьков—Минск: Издательский дом «Питер», 2003.— 252 с.
22. *Дубов И.Г.* Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии, 1993.— № 5.— С. 5—20.
23. *Дьянченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие.
24. Закон Азербайджанской Республики «Об образовании».— Баку: Политиздат, 1992.
25. *Иванова-Цыганова В.И.* Десять лет учебной кинематографии по иностранным языкам: Итоги, проблемы, перспективы. Сб. научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тереза, 1980. Вып. 89.
26. Игры — обучение, тренинг, досуг... Педагогические игры. Сб. статей. — М.: Просвещение, 1994.
27. *Карабанова О.А.* К проблеме психологической подготовки специалистов, ведущих профессиональное обучение // Вестник МГУ. Серия «Психология», 1985.— № 4.
28. *Кобляков П.В.* Нравственность и преобразование в России / П.В. Кобляков, М.Ю. Немков, Л. Новицкая // Человек и духовно-культурная основа возрождения России.— СПб., 1996.
29. *Колесникова Л.В.* Методика применения компьютера в изучении русского языка. Дис. канд. филол. наук.— М., 2002.
30. Комплексное исследование проблемы обучения и воспитания специалистов с высшим образованием. Сб. статей.— Л.: Наука. Вып. 2, доп., 1994.
31. Конституция Азербайджанской Республики.— Баку: Политиздат, 1995.
32. *Костомаров В.Г.* Русский язык в современном диалоге культур // Русский язык за рубежом.— М., 1999.— № 7.
33. *Кузьмичева И.И.* Проблема дифференцированного обучения в современных педагогических исследованиях / Дифференцированный подход в процессе обучения математике в средних профтехучилищах. Сб. статей.— М.: Высшая школа, 1980. С. 8—13.
34. *Лебедев О.Е.* Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы.— М., 2005.— 57 с.
35. *Лебедев О.Е.* Управление образовательными системами.— М.: Центр изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук, 2004.— 135 с.
36. *Лидерс А.Г.* Психологический тренинг с подростками: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений.— М.: Издательский центр «Академия», 2001.— 256 с.— С. 6—29.
37. *Ляудис В.А.* Инновационное обучение и наука.— М., 1992.
38. *Марданов М.* Доклад на XI съезде учителей Азербайджана. Стенографический отчет XI съезда учителей Азербайджана.— Баку: Азернешр, 1998.
39. *Марданов М.* Надо подумать об аттестации директоров школ // Эхо, 17 февраля, 2007.— № 30.— С. 6.
40. *Матросов П.Л.* Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // Педагогика, 2005.— № 6.— С. 3—9.
41. *Мехтиев Р.* Доклад на Республиканском совещании работников системы образования Азербайджанской Республики от 18.08.2001.
42. *Мойсеенко Л.А.* Психологическая готовность изобретателя к использованию компьютеров // Вопросы психологии, 1993.— № 2.— С. 122—126.

43. *Мучински П.* Психология. Профессия. Карьера.— М.—СПб.— Нижний Новгород— Воронеж— Ростов-н/Д.— Самара— Киев— Харьков— Минск: Издательский дом «Питер», 2004. Изд. 7-е.— 538 с.
44. *Низамов Р.А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов.— Казань, 1975.
45. *Нюттен Ж.* Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. Т. 5.— М., 1975.— С. 15—110.
46. Образование для всех — 2000. Национальный отчет Азербайджана. Министерство образования Азербайджанской Республики.— Баку, 1999.
47. Основы педагогического мастерства. Сб. статей.— Киев: Наукова думка, 1987.
48. Педагогика и психология высшей школы. Сб. статей.— Ростов-н/Д., 1998.
49. *Петровский А.В.* Образование и просвещение: задачи РАО // Вопросы психологии, 1993.— № 2.— С. 5—6.
50. *Платонов К.К.* Проблемы управления психологическим климатом. В кн.: Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов.— Курган, 1977.
51. *Подберезкин А.И., Коровников А.В.* Россия и глобализация.— М.: Финансовый контроль, 2003.— 79 с.
52. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Дидактика высшей школы.— М.: Наука, 2001.
53. *Посталюк Н.Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект.— Казань, 1988.
54. Программа реформирования образования в Азербайджанской Республике, утвержденная распоряжением Президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева, № 168 от 15.06.1999.
55. Развитие образования в Азербайджанской Республике. Национальный отчет Азербайджанской Республики.— Баку: Международное бюро по образованию, 2004.— 96 с.
56. Российская цивилизация. Энциклопедический словарь.— М.: Республика, 2001.— 543 с.
57. Русская идея / Сост. и автор вступ. ст. М.А. Маслин.— М., 1992.
58. Русский путь в развитии экономики. Сб. статей / Сост. Е.С. Троицкий, Ю.И. Сохряков.— М.: АКИРН, 1993.
59. *Сафронова Н.В.* Отношение учителей к использованию новых информационных технологий // Вопросы психологии, 1993.— № 5.— С. 120—121.
60. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики.— М., 1980.
61. Словарь иностранных слов.— М.: Советская энциклопедия, 1985.
62. *Слукин А.Д., Кузнецова Т.Ф.* Деловые игры в учебном процессе // Вестник высшей школы, № 4.— С. 22—23.
63. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования.— М., 1995.
64. *Сорокина Г.М.* Дидактический комплекс деловых игр // Вестник высшей школы, 1987.— № 8.
59. Социально-демографический портрет студента / Под ред. Э.К. Васильевой.— М.: Мысль, 1986.— 96 с.
60. Социально-педагогические основы демократизации управления общеобразовательными школами. Сб. научных трудов / Под ред. Э.Р. Лихацкой и др.— М.: АПН СССР, 1990.— 136 с.
61. Социальная сфера: совершенствование социальных отношений.— М.: Наука, 1987.— 351 с.

62. Социальная сфера: политическое и духовное развитие общества.— М.: Наука, 1991.— 204 с.
63. Социально-исторический подход в психологии обучения.— М.: Педагогика, 1989.— 158 с.
64. Социально-педагогические проблемы развития профессиональной и общественной активности учителей. Сб. научных трудов.— М.: АПН, 1988.— 80 с.
65. Социально-педагогические проблемы формирования личности будущего учителя.— Свердловск: СГПИ, 1981.— 99 с.
66. Социально-политические и экономические аспекты в формировании учительских кадров. Межвузовский сборник научных трудов.— Л.: ЛГПИ, 1981.— 157 с.
67. Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов. Сб. статей.— Ярославль: ЯПИ, 1976.— 172 с.
68. Социально-психологические проблемы науки. Сб. статей / Под ред. М.Г. Ярошевского.— М.: Наука, 1973.— 252 с.
69. Социально-психологические проблемы науки и прогресса. Сб. статей / Под ред. Б.Д. Парыгина.— Л.: Наука, 1982.— 189 с.
70. Социально-психологические проблемы перестройки деятельности педагогических кадров, проф.-техн. училищ. Сб. научных трудов / Отв. ред. Р.Х. Шакуров.— М.: Наука, 1990.— 80 с.
71. Социально-психологические проблемы учебно-воспитательного коллектива. Сб. статей / Редколлегия: И.В. Майоров.— Воронеж: Воронежский государственный педагогический институт, 1970.— 174 с.
72. Социально-психологический климат коллектива. Теория и методы изучения.— М.: Наука, 1979.— 176 с.
73. Социально-философские проблемы современного образования. Сб. статей.— М.: Просвещение, 1989.— 97 с.
74. Социально-экономический эффект народного образования. Сб. статей.— М.: Просвещение, 1988.— 79 с.
75. Социокультурная динамика в период становления постиндустриального общества: закономерности, противоречия, приоритеты.— М., 1998.
76. Толордова Ж.К. Деловые игры и активные методы обучения в высшей школе.— Тбилиси, 1984.
77. Триггер Д.А. Научные основы организации умственного труда студентов.— М., 1973.
78. Тураев В.А. Глобальные вызовы человечеству.— М.: Логос, 2002.— 191 с.
79. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Соч. Т. 3.— М.: Просвещение, 1956.
80. Федотова В.Г. Судьба России в зеркале методологии // Вопросы философии, 1995.— № 12.
81. Фейнберг И.М. Лекция, отвечающая требованиям времени.— М.: Вестник высшей школы, 1989.— № 1.
82. Хохлова Л. Качество образования — наиважнейший аспект нашей жизни // Бакинский рабочий, 23 июля, 2004.
83. Popper K. The Open Society and Its Enemies. London, 1989.



ИЗДАТЕЛЬСТВО МОСКОВСКОГО ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

Издательство создано в 1995 году при Московском психолого-социальном институте. Институт готовит специалистов в области психологии, специальной психологии и социальной педагогики, логопедии, а также в области права и экономики, социально-культурного сервиса и туризма, лингвистики.

Авторами учебников и учебных пособий для высшей школы, издаваемых институтом, являются известные ученые и преподаватели, виднейшие специалисты в различных областях гуманитарных наук, научная и преподавательская деятельность которых широко известна не только в России и странах СНГ, но и далеко за их пределами.

Для обеспечения учебного процесса Московским психолого-социальным институтом издается в год более 200 наименований научной, учебной и учебно-методической литературы, разработанной на основе нового поколения государственных образовательных стандартов и грифованной РИСО Российской академии образования. Учебная литература Московского психолого-социального института востребована студентами и преподавателями вузов. Издаваемая литература выходит в сериях: «Библиотека педагога-практика», «Библиотека социального работника», «Библиотека социального педагога», «Библиотека школьного психолога», «Преподавание психологии в школе», «Библиотека психолога», «Библиотека логопеда», «Библиотека студента», «Библиотека юриста», «Библиотека экономиста», «Библиотека менеджера» и пр. Завершено издание 70-ти томов уникальной серии «Психологии Отечества», не имеющей аналогов в мире. В 2004 г. вышли в свет первые издания новой серии «Психологи России», в которой представлены работы ведущих психологов России XX века.

Ознакомиться с полным ассортиментом изданий и сделать заказ можно по адресу: 115191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, д. 9а.

E-mail: publish@col.ru или ipppk@vandex.ru

Справки о наличии книг, контейнерная отправка заказов, заключение договоров на поставку литературы по тел./факс: (495) 234-43-15 или тел. 958-19-00 (доб. 111).

Лицензия на издательскую деятельность ИДЛ № 06106 от 23.10.01.

Министерство образования и науки Российской Федерации



МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ (НОУ МПСИ)

Лицензия на право образовательной деятельности
Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки
Серия А № 161405 от 14.07.04. Регистрационный № 3332
Свидетельство о государственной аккредитации
№ 000692 от 29.07.02

Год основания МПСИ — 1995.

Обучение в Московском психолого-социальном институте даст Вам **классическое высшее образование** по специальностям:

- Государственное и муниципальное управление
- Дошкольная педагогика и психология
- Информационные технологии (по областям)
- Логопедия
- Менеджмент организации
- Психология
- Социальная работа
- Социально-культурный сервис и туризм
- Теория и методика преподавания иностранных языков и культур
- Финансы и кредит
- Юриспруденция

Формы обучения — очная, очно-заочная (вечерняя), заочная (стандартная и группы выходного дня).

Второе высшее образование.

Сокращенные сроки обучения на базе среднего специального образования.

Обучение в институте платное.

Студентам очного отделения на время обучения предоставляется отсрочка от службы в Вооруженных силах РФ.

Студенты заочной формы обучения на время сдачи экзаменов обеспечиваются общежитием.

По окончании обучения выдается Государственный диплом.

Прием документов на заочное отделение ведется в течение всего года.

На базе 10-11 классов работают подготовительные курсы.

Аспирантура: обучение по специальностям «педагогика», «психология», «экономика и управление», «юриспруденция».

Обучение в аспирантуре — платное.

При МПСИ работает **диссертационный совет К 521.027.01** по защите кандидатских диссертаций по специальностям 19.00.01 — педагогическая психология; 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Адрес института: 115191, Москва, 4-й Рошинский проезд, дом 9а.

Проезд: метро «Шаболовская», далее трам. 26 до ост. «3-я Рошинская улица».

Приемная комиссия: тел. (495) 232-10-70; 958-19-00, доб. 133.

Подготовительные курсы: тел. (495) 958-19-00, доб. 119.

Управление по работе с филиалами: тел. (495) 954-31-62.

Аспирантура: тел. (495) 958-19-00, доб. 129.

http: www.mpsinst.ru, E-mail: mpsi@col.ru

Министерство образования и науки Российской Федерации

Государственное образовательное учреждение

Институт профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров Российской академии образования

Лицензия на право ведения образовательной деятельности в сфере профессионального образования № 24П-0248 от 12.07.2002 г.

Институт профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров Российской академии образования проводит прием слушателей на курсы профессиональной переподготовки и повышения квалификации по следующим направлениям:

Профессиональная переподготовка:

- Государственное и муниципальное управление
- Клиническая психология
- Логопедия
- Менеджмент организации
- Педагогика и психология
- Социальная педагогика
- Специальная психология
- Лингвистика и межкультурная коммуникация
- Педагогика
- Психология
- Социально-культурный сервис и туризм
- Финансы и кредит
- Юриспруденция

Повышение квалификации:

- Государственное и муниципальное управление
- Клиническая психология
- Лингвистика и межкультурная коммуникация
- Логопедия
- Менеджмент организации
- Педагогика
- Педагогика и психология
- Психология
- Социальная педагогика
- Социально-культурный сервис и туризм
- Специальная психология
- Финансы и кредит
- Юриспруденция

По окончании института выдаются документы государственного образца: диплом о профессиональной переподготовке, свидетельство о повышении квалификации, удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

**Адрес института: 115191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, д. 9А, комната 100.
Телефоны: (495) 958-19-00, доб. 136 или 954-31-62.**

ВЫХОДНЫЕ ДАННЫЕ

Гумеир Ахмедов

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ РЕСУРС АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Корректор Е.В. Гусева
Верстка О.В. Лукьяновой

Издательство
Московского психолого-социального института
115191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, д. 9а
Тел./факс: (495) 234-43-15; тел.: (495) 958-19-00, доб. 111, 117
E-mail: publish@col.ru

Подписано в печать 08.06.07
Сдано в печать 08.06.07
Отпечатано ООО «Элит-Полиграф»
Формат 60 x 90/16
Усл. печ. л. 9
Печать офсетная
Зак. №
Тираж 5000