

ФГБОУ ВО «Бурятский госуниверситет им. Д. Банзарова»

На правах рукописи

ЖАРГАЛ УРЖИНСУРЕН

**Развитие профессионального потенциала учителей сельских школ
Монголии в процессе их образовательной деятельности**

13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:
Доктор педагогических наук,
профессор,
Н.Ж.Дагбаева**

Улан-Удэ – 2021

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития профессионального потенциала сельского учителя	
1.1. Психолого-педагогическая сущность понятия «профессиональный потенциал педагога».....	15
1.2. Педагогический потенциал образовательной среды сельской школы в совершенствовании профессионально-педагогической деятельности учителя.....	28
1.3. Модель развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии.....	41
Выводы по первой главе	65
Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности развития потенциала учителя в условиях образовательной среды сельских школ Монголии	
2.1. Состояние проблемы развития профессионального потенциала монгольских учителей	68
2.2. Реализация модели развития профессионального потенциала учителя в процессе образовательной деятельности сельских школ Монголии.....	82
2.3. Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности модели по развитию профессионального потенциала сельского учителя Монголии.....	106
Выводы по второй главе	117
Заключение	119
Список использованной литературы	122
Приложения	137

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества образования в сельских школах Монголии, что соответственно требует повышения эффективности профессиональной деятельности учителей. Социально-экономические преобразования в современном монгольском обществе требуют радикальных реформ в системе образования в целом, и в системе общего образования, в частности. В общественном сознании монгольского общества утверждается мнение, что именно образование является основой социально-экономического и духовного развития народа и требуют от государства качественного образования для своих детей. Данная проблема стала носить социально-политический характер, о чем свидетельствуют политические программы, лозунги кандидатов в депутаты, партийных объединений на последних выборах в Великий Государственный Хурал Монголии. Кандидаты и представители политических партий выдвигают новые программы реформы всей системы образования, в которых также затрагиваются вопросы подготовки и переподготовки педагогических кадров. Наиболее актуальными являются вопросы, связанные с модернизацией системы общего образования, повышением качества образования. Эти вопросы напрямую связаны с профессиональной деятельностью учителей Монголии, развитием их профессионального потенциала.

Повышение качества образования в школах напрямую зависит от педагогических кадров, которые должны обладать творческими способностями, современными компетенциями и практическими умениями, и главное, мотивацией для повышения своего профессионального уровня. Важную роль играет нравственная устойчивость, честность, порядочность, социальная зрелость, гуманность и патриотизм современного учителя. Монголия является уникальной страной с точки зрения географических, демографических и социально-экономических условий развития.

Практически половина из почти трехмиллионного населения страны проживает в столице – г. Улан-Батор. В последние годы усиливается тенденция к уменьшению численности молодежи и миграции семей в города, что является одним из основных факторов дестабилизации устойчивого развития сельской местности¹. В этом плане повышаются требования к сельской школе в целом и учителю в частности.

От сельского учителя Монголии ожидают, что он поможет ученикам не только в приобретении необходимых знаний, но и в формировании навыков постоянного саморазвития и самообразования, что в результате повысит его конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях.

Реальная же ситуация с учительскими кадрами в сельской школе Монголии имеет ряд особенностей: слабая укомплектованность педагогическими кадрами, нехватка их по основным предметам, таким как математика, монгольский и иностранный языки, недостаточно высокий уровень профессиональной подготовки учителей, устаревание кадров.

В целом ряде работ монгольских исследователей (Б. Бурмаа, Ц. Лувсандорж, Ч. Лхагважав, Н. Нэргуй и др.) подчеркивается, что низкий уровень квалификации сельского учителя отражается на подготовке выпускников, которые поступают в вузы на педагогические специальности, и в период обучения не отличаются высокими академическими достижениями, соответственно, в школу приходят учителя, недостаточно мотивированные на творческую и инновационную деятельность. Вместе с тем, за период своей практической деятельности они набираются опыта, многие учителя обладают потенциалом, который можно и необходимо развивать.

Анализ психолого-педагогической литературы, нормативных актов в сфере образования, программ развития системы образования по уровням и направлениям показывает, что перед системой общего образования

¹ Д.Д. Бадараев. Проблемы занятости населения Монголии // Власть, 2013. №7. – С. 80.

Монголии стоят стратегические задачи, включающие организационные изменения, как переход на 12-летнее образование, повышение охвата детей дошкольным и начальным образованием за счет увеличения длительности начального образования; увеличение количества шестилетних детей, поступающих в 1 класс, так и содержательные, касающиеся проблемы интеграции содержания учебных дисциплин, и повышения уровня квалификации учителей (Б. Жадамба, Ц. Батсуурь, Б. Пурэв-Очир, Ч. Пурэв-Дорж, Ц. Оюун.) Эти меры должны способствовать решению важной цели перевода монгольской системы образования на мировые стандарты, и предоставления возможности для выпускников монгольских школ поступать в вузы, в том числе и других стран. Очевидно, что решение такой государственной задачи потребует повышения профессионально-педагогической компетенции учителя. И эти задачи должны решаться в русле компетентностного подхода, гуманистической направленности, гуманитаризации образования, вариативности образовательного процесса, самостоятельного получения знаний, перераспределения теоретического, практического, гуманитарного и естественнонаучного знания, использования достижений современных информационных и телекоммуникационных технологий.

В целом актуальность исследования проблемы развития профессионального потенциала учителей Монголии обусловлена:

- возрастающими требованиями к уровню общекультурной и психолого-педагогической подготовки монгольских учителей средней школы;
- недостаточной разработанностью в монгольской научной литературе проблемы развития профессионального потенциала школьного учителя;
- ориентацией педагогов на познание и переосмысление собственного опыта, развитие педагогической направленности в профессиональной деятельности и совершенствования методик преподавания;

- возможностью использования интерактивных форм в повышении профессионального уровня сельского учителя;

- необходимостью совершенствования управленческой деятельности администраций школ для раскрытия педагогического потенциала и субъектной позиции учителей и учащихся.

Главным критерием работы педагогов должно стать раскрытие своих творческих сил, повышение мотивации в достижении успехов в профессиональной деятельности, и, в конечном счете, создание благоприятной среды обучения для раскрытия способностей учащихся. Учитель стремится к развитию индивидуальных способностей ребенка и мотивирует школьников к самостоятельности.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Проблема развития профессионального потенциала учителя рассматривается в педагогических исследованиях монгольских ученых: вопросы изучения социально-экономических факторов профессиональной деятельности учителей (Ч. Пурэвдорж, Б. Жадамба, Н. Туул); вопросы методики преподавания (С. Эрдэнэцэцэг, Д. Базарваань, У. Доёд, Б. Бурмаа, Н. Нэргуй); новые тенденции в развитии педагогического образования и вопросы развития качеств будущих учителей в изменяющихся социальных условиях, общие проблемы реформирования педагогического образования (Б. Жадамба, Ц. Батсуурь, Б. Пурэв-Очир, Ч. Пурэв-Дорж, Ц. Оюун).

Среди российских ученых мы обращались к работам, в которых рассматривались теории человеческого потенциала, в частности, трудового потенциала (Л.И. Абалкин, А.Я. Кибанов, Д.С. Львов и др.); образовательного потенциала (А.Г. Гончаров, Е.А. Неживенко и др.); инновационного потенциала (М.А. Бендиков, В.П. Горшенин и др.); профессионального потенциала (Е.А. Резанович и др.).

Исследование теории данной проблемы и анализ современной практики в образовательном процессе сельских школ, позволяет сделать вывод, что

решение многих проблем общего образования Монголии зависит от уровня компетенций учителя, раскрытия его профессионального потенциала.

Проблема исследования: какая модель будет эффективной для развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии, какие теоретические подходы могут быть положены в ее основе и каковы практические формы ее реализации? О наличии данной проблемы свидетельствуют **противоречия:**

- на социально-педагогическом уровне: между потребностью монгольского общества в высококвалифицированных специалистах и соответственно качественно подготовленных выпускниках средней школы, и недостаточной профессиональной подготовкой учителей, особенно сельских школ Монголии;

- на научно-теоретическом уровне: между потребностью решения актуальной и значимой проблемы развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии и недостаточной теоретической разработанностью проблемы в педагогической науке;

- на научно-методическом уровне: между сложившимися традиционными способами организации повышения квалификации учителей, когда учителя обучаются потоками, выезжая в город и эффективностью индивидуальной, творческой самореализации в «обучении на рабочем месте», актуальной при раскрытии профессионального потенциала учителя в образовательной среде своей школы.

Вышеуказанные противоречия, актуальность исследования, её теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность в педагогической литературе и собственный интерес автора обусловили выбор темы диссертации **«Развитие профессионального потенциала учителей сельских школ Монголии в процессе их образовательной деятельности».**

Объект исследования – процесс развития профессионального потенциала сельских учителей Монголии.

Предмет исследования – образовательная деятельность сельского учителя как средство развития его профессионального потенциала.

Целью диссертационного исследования является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии.

В основу исследования положена **гипотеза**, которая предполагает, что процесс развития профессионального потенциала учителя сельской школы Монголии будет эффективным если:

- определена сущность профессионального потенциала сельского учителя Монголии, структура и уровни его развития;
- раскрыты особенности социально-культурной и образовательной среды сельской школы Монголии в развитии профессионального потенциала учителя;
- разработана модель развития профессионального потенциала сельского учителя и реализована в ходе экспериментальной работы;
- выявлены педагогические условия, способствующие повышению эффективности процесса развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии.

Задачи исследования:

- провести теоретический анализ психолого-педагогической сущности профессионального потенциала сельского учителя Монголии и факторов эффективности его развития;
- определить компоненты и уровни профессионального потенциала учителя сельской школы Монголии;
- раскрыть особенности социально-культурной и образовательной среды сельской школы Монголии, способствующей развитию профессионального потенциала учителя;
- разработать модель развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии;

- выявить педагогические условия, способствующие развитию профессионального потенциала сельских учителей.

Методологической основой исследования являются: системный подход (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, М.Т. Громкова, В.И. Садовский и др.); деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Г.С. Батищев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Т. Селезнева и др.), компетентностный подход (И.А. Зимняя, В.И. Блинов, А.В. Хуторской и др.), а также положения философии о целостности и взаимосвязи социальных явлений, философские и педагогические идеи о роли образования, знаний о человеке и обществе, философские и психолого-педагогические концепции, объясняющие понятия “мотивация”, “педагогическая деятельность”, “профессиональный потенциал”, основные положения аксиологии как теории ценностей, психолого-педагогические концепции мотивации авторов (А. Маслоу, Ф. Герцберга, Х.У. Макгрегори, К. Альдефера, В. Врума).

Теоретическую основу составили:

- идеи единства сознания и деятельности, личностного подхода, внутренней опосредованности внешних явлений, биосоциальной обусловленности психологического развития, разработанные в трудах ученых (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, И.С. Якиманская, и др.);

- концепции, определяющие сущностные черты педагогической деятельности (С.И. Архангельский, И.С. Батракова, Л.С. Божович, В.В. Давыдов, В.Б. Ежеленко, В.И. Загвязинский, И.А. Новикова, Н.Ф. Радионова, К.Д. Радина, А.С. Роботова, Н.Н. Суртаева, Г.С. Сухобская, В.А. Сухомлинский и другие);

- концептуальные положения по проблемам деятельности, мотивации деятельности, педагогической деятельности (В.Г. Асеев, Т.К. Ахаян, Л.Н.

Бережнова, В.К. Вилюнас, О.П. Елисеев, З.Ф. Есарева, Е.П. Ильин, В.И. Ковалёв, А.Н. Леонтьев, А.Е. Личко, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, Г.И. Михалевская, В.Ю. Рыбников, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, Х. Хекхаузен, В.А. Щеголев;

- исследования монгольских учёных, посвященные вопросам педагогического образования, обоснования требований к учителю в современном обществе (Б. Бурмаа, Ц. Лувсандорж, Ч. Лхагважав и Н. Нэргуй); вопросам, направленным на совершенствование инноваций в современном образовательном процессе (Ц. Сумъя, Ч. Цеденбал, Ж. Батдэлгэр) и др.

Для решения задач и проверки гипотезы был использован комплекс **методов исследования:** теоретический анализ философских, психологических, педагогических трудов, методической, учебной литературы, нормативной документации и диссертационных исследований по изучаемой проблеме; диагностические методы: наблюдение, опросы (тестирование, анкетирование, интервью, беседы), написание педагогических эссе, контент-анализ аналитических отчетов и педагогических записей учителей, педагогический эксперимент, изучение и обобщение опыта, экспертное оценивание, анализ результатов деятельности, методы математической статистики.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось на базе Уланбаторского института “Энх”Орчлон”, сельских школ отдаленных аймаков Увс, Ховд, Баян-Улгий.

Первый этап (2015-2016 гг) включал анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение состояния педагогической практики, определение основных направлений исследования.

Второй этап (2016-2018 гг) был связан с разработкой основных компонентов профессиональной деятельности учителя, её педагогической составляющей в контексте современных требований к обучению,

воспитанию, профессиональному и личностному развитию в средней школе: определением сущности мотивации и потребности к педагогической деятельности, выявление условий развития потенциала педагога. На данном этапе также проводился комплексный педагогический эксперимент «на рабочих местах» в сельских поселениях Монголии.

Третий этап (2018-2020) был направлен на завершение опытно-экспериментальной работы: уточнялись и систематизировались результаты, обобщались положения, разрабатывались и внедрялись рекомендации.

Научная новизна работы:

- определена сущность профессионального потенциала сельского учителя Монголии, компоненты и уровни его развития;
- разработана педагогическая модель развития профессионального потенциала учителя на гуманистической, компетентностной и деятельностной основах;
- выявлен и апробирован новый подход к повышению профессионального потенциала педагога, заключающийся не в традиционном развитии его методического уровня, а в повышении мотивации успешной деятельности и умению самоорганизации;
- определен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное развитие профессионального потенциала сельского учителя;
- апробированы новые формы повышения эффективности профессиональной деятельности учителей сельских школ Монголии.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

- выявлены и конкретизированы научные представления о развитии профессионального потенциала сельского учителя в практике функционирования системы общего образования Монголии;

- раскрыто с позиций компетентностного подхода содержание и сущность профессионального потенциала учителя, его компонентный и уровневый состав.

- теоретически обоснованы педагогические условия реализации модели по развитию профессионального потенциала учителя.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- выявлены компонентный состав и уровневые показатели профессионального потенциала сельского учителя;

- доказана эффективность «обучения на рабочем месте» как инновационной формы повышения мотивации и развития субъектной позиции сельского учителя Монголии;

- разработаны и внедрены в образовательную практику новые для Монголии формы повышения профессионального потенциала сельского учителя как стажировочные площадки;

- разработаны обучающие программы по повышению профессиональной компетентности учителя, развитию его мотивации и эффективного определения потребностей.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической аргументированностью исходных теоретических оснований; опорой на достижения современных гуманитарных наук о педагогической деятельности и мотивации деятельности; применением комплекса взаимодополняющих методов, соответствующих предмету и задачам исследования, экспериментальной работой и апробацией результатов исследования.

Соответствие паспорту научной специальности. Диссертация соответствует научной специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования: п.6. Концепция образования (непрерывное образование, образование взрослых); п.7. Практическая педагогика (системные изменения в профессионально-педагогической деятельности

учителя); п.8. Сравнительная педагогика (обоснование и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путём использования ими зарубежного опыта, выявление лучших практик в области образования).

На защиту выносятся **следующие положения:**

- Профессиональный потенциал учителя как специфичное интегративное личностное образование, предполагающее наличие мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога, выраженность профессионально важных качеств личности педагога, владение комплексом компетенций, обеспечивающих инновационный характер педагогической деятельности как результат его личностной самореализации; структурными компонентами которого являются когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий, находящиеся в тесной взаимосвязи и динамичном развитии;

- Особенности социально-культурной и образовательной среды сельской школы Монголии, определяющие состояние и развитие профессионального потенциала учителя, среди которых выделяются: низкий уровень подготовленности педагогических кадров и ограниченные возможности для самообразования; удаленность от больших административных и культурных центров, сохранность общинности сельского социума и традиционных ценностей; высокий уровень мотивации учителя при условии организации обучения на «рабочем месте»; усиление социального партнерства при вовлечении в процесс непрерывного образования руководителей школ, работников образовательных организаций сельских поселений (сомонов), родительской общественности;

- Модель развития профессионального потенциала учителя, основанная на деятельностном, компетентностном, гуманистическом подходах, и принципах субъектности, индивидуализации и активности, состоящая из целевого, деятельностного, рефлексивно-оценочного и результативного

компонентов. Оригинальность модели заключается в том, что она реализуется в процессе непосредственной образовательной деятельности сельского учителя «на рабочем месте»;

- Педагогические условия, способствующие повышению эффективного процесса развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии: организация стажировочных площадок на базе образовательных учреждений, как центров повышения квалификации учителей; реализация оригинальных курсов обучения по модульному принципу и цикличного процесса развития мотивационного потенциала профессиональной деятельности учителя; использование интерактивных технологий обучения, направленных на развитие навыков самоорганизации и стимулирования учителей, их субъектной позиции в деятельности, на улучшение социально-психологического климата в коллективе.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы диссертационного исследования отражены в 12 публикациях автора, в том числе, три из них, в изданиях, рекомендованных ВАК Российской Федерации.

Также отдельные аспекты развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии были отражены в выступлениях на научно-практических конференциях: международной - «The international Practices of the ESD Integration into Teacher training programs», Ulaanbaatar, 2016; на региональной - «Актуальные проблемы профессиональной деятельности молодого педагога» г. Улан-Удэ, 2016; а также на XIV Международной научной конференции Монгольского государственного университета образования «Качество образования и его эффективность», г. Улан-Батор, 2019 г.

Структура диссертации включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список литературы и источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ

1.1. Психолого-педагогическая сущность понятия «профессиональный потенциал педагога»

Одной из современных тенденций в области образования является усиление гуманистической направленности, формирующая иные взгляды и подходы на место и роль человека в образовательном процессе. Педагог, выступая субъектом образовательного процесса, является не только потребителем, но и активным творцом культуры. Следовательно, ориентированная на активность и исключительность ее деятелей система образования требует обращения к имманентным качествам личности. Сложившиеся условия выдвигают стержневые вопросы проблем подготовки современного учителя, возможности ее ориентации на совершенствование и развитие личности, усиления субъектности участников образовательного процесса, развитие направленности на другого человека. Акценты перемещаются от утилитарного подхода к педагогу как исполнителю, выполняющему социально значимые функции, к личностному подходу с ориентацией на развитие субъектности и личностного потенциала деятеля, обеспечивающего трансляцию культуры в широком социальном пространстве.

Изучение различных аспектов обеспечения условий для успешной реализации человеком своих возможностей в различных областях жизни, в том числе и в профессиональной, является перспективной областью педагогической науки. В разных областях науки накоплен определенный фонд научных работ, которые содержат в себе достаточно обоснованные предпосылки для исследования процесса развития профессионально-педагогического потенциала личности. Истоки разработки научно-педагогических основ развития профессионально-педагогического потенциала находятся в трудах по теории способностей (Н.С. Лейтес, В.Д.

Небылицын, В.М. Русалов, Б.М. Теплов), исследованиях закономерностей и условий развития педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, Б.Б. Коссов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков), творческого потенциала (В.Л. Мещерякова, В.Г. Рындак, Е.Л. Яковлева).

Так, системно-целостный подход к личности учителя и процессу его становления и развития с ориентацией на реализацию его творческого потенциала активно реализуется научной школой академика В.А. Сластенина. Исследования профессионального развития личности в условиях образования освещены в работах Е.В. Андриенко, И.Ф. Исаева, Н.Е. Мажар, А.И. Мищенко, Л.С. Подымовой, Е.Н. Шиянова; концепции, развивающие идею цельности человека, разработаны И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шияновым.

Анализ указанных трудов показывает, что имеется большой объем информации в различных, в том числе смежных, областях изучения потенциала человека, однако, вопрос развития профессионального потенциала педагога как самостоятельная проблема исследована недостаточно. В этой связи необходимо указать некоторые аспекты актуальности исследования, привлекающие внимание к проблеме профессионального потенциала педагога:

- во-первых, важно обозначить место потенциала человека, его возможностей в образовательной системе;
- во-вторых, определить роль профессионально-педагогического потенциала учителя в организации и осуществлении профессиональной деятельности, поскольку от величины, качества педагогического потенциала и возможности максимально его реализовать зависит система отношений всех субъектов образования, результативность педагогической деятельности в целом;
- в третьих, выявить условия развития и реализации потенциала на разных ступенях образования.

Поиск ответов на вопросы о реализации потенциала педагога, о том, каким образом личность выступает субъектом самореализации своих потенциальных возможностей, позволяет выяснить реальное положение педагога, силу его влияния на социокультурные процессы в обществе. В исследовании О.В. Киселевой изучены процессы развития профессионально-педагогического потенциала учителя, которое дает возможность прогнозировать ситуацию в образовательной сфере (Киселева О.В.).

С точки зрения авторов (Т.Л. Божинская, Ф.Д. Рассказова и др.) понятие «потенциал» (от лат. *potencia* – обобщенная способность, возможность, сила) рассматривается как средство, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [26].

Отмеченная дефиниция «потенциал» в педагогике изначально выступала в составе понятия «педагогический потенциал», введенное и разработанное психологом А.М. Боднар (А.М. Боднар, 1993), который занимался изучением профессионального потенциала. С такого угла зрения педагогический потенциал выступает как комплексное сложное понятие, под которым обычно понимают способности и синтез определенных личностных качеств и свойств человека, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности. В этом смысле педагогический потенциал коррелирует с личностным (человеческим) потенциалом, понимание которого на сегодняшний день далеко от однозначности.

Смысловая схожесть понятий «педагогический потенциал» и «личностный потенциал педагога» не дает права считать их идентичными. Поскольку личностный потенциал педагога выступает как полностью психологический конструктор, а дефиниция «педагогический потенциал» раскрывается в основном с научно-педагогических позиций.

Так, в своем исследовании Т.Л. Божинская отмечает, что словосочетание «педагогический потенциал» довольно часто употребляется в научной литературе, однако зачастую авторы, применяя этот термин, вкладывают в него разный смысл [26, 32-39]. Описание научного статуса категории «педагогический потенциал» связано с диалектическим движением анализа понятия от общего через особенное к частному: потенциал — социальный потенциал — творческий потенциал - духовный потенциал. В рамках теории интегральной индивидуальности можно рассмотреть педагогический потенциал несколько иначе, а именно как структуру, включающую в себя психодинамические, инструментальные и мотивационные характеристики. Интеллектуальные характеристики педагогического потенциала представлены профессиональным опытом учителя и некоторыми личностными качествами. Педагогический потенциал, по мнению Т.Л. Божинской, - это интегральное образование с выраженной прогностической направленностью, создающее возможность специалисту транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования [26, 32]. Педагогический потенциал накапливает необходимые ресурсы региональной культуры и тем самым достигается эффективность профессиональной педагогической деятельности. По мнению А.М. Романовой, педагогическая составляющая потенциала учителя включает весь спектр видов и форм педагогической деятельности учителя: от учебных занятий, оценки имеющихся знаний, осуществления воспитательных функций, классного руководства, работу с родителями до профессионального самообразования, участия в общешкольных делах и т.д. [85, 460]. При этом автор утверждает, что в зависимости от особенностей деятельности человека существуют частные виды педагогических потенциалов, и у одного человека он может быть не одного, а нескольких видов. С точки зрения автора, в состав педагогического потенциала входят следующие его свойства (способности) [85, 460]:

- то, что имеется у него, достаточно развито, но не полностью реализовано в педагогической деятельности;

- то, что имеется в личности и полностью реализуется в деятельности учителя, но само по себе слабо развито (требует дальнейшего развития);

- то, что необходимо учителю, как профессионалу, но у него отсутствует (не сформировано).

И.В. Подласый, характеризуя профессиональный потенциал педагога, обращает внимание на такой признак учительского мастерства, как системность, который проявляется в следующем: профессиональный потенциал учителя, преимущество которого в том, что оно объединяет в себе многие разноуровневые и разноплановые аспекты деятельности и подготовки педагога. По его мнению, профессиональный потенциал педагога это не только совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, но и спроектированная цель и способность педагога ее реализовать, при этом важным является соотношение намерений и достижений. В то же время, профессиональный потенциал может быть определен и как база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроектированных результатов (И.В. Подласый, 1999 г.).

И.В. Подласый пишет: «...профессиональный потенциал педагога определяется как система естественных и приобретенных в процессе профессиональной подготовки качеств таких, как:

- неизменяемая часть потенциала, обусловленная общими врожденными способностями личности;

- частично изменяемая (прогрессивная) часть потенциала, обусловленная естественными специальными способностями личности, развитием последних в процессе профессиональной подготовки и практической деятельности;

- компонент потенциала, добавляемый специальной подготовкой в вузе (специальный);

- часть потенциала, приобретаемая в процессе практической деятельности педагога» [77,576].

Исходя из этого, автор считает, что общая конфигурация понятия «профессиональный потенциал» является многоплановой и сложной.

Во-первых, профессиональный потенциал педагога содержит в себе соотношение ориентации как склонности к педагогической деятельности и действительной ситуации деятельности. Указанный подход выдвигает значимость приобретенной и естественной способности к занятиям педагогической деятельностью;

Во-вторых, отражается отношение педагога к профессиональной деятельности. Это значит, что одних лишь способностей, даже когда они есть, недостаточно для качественного выполнения профессиональных обязанностей.

В-третьих, профессиональный потенциал трактуется как возможность выполнять свой труд на уровне требований, налагаемых педагогической профессией, в сочетании с индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса — стилем учебно-воспитательной деятельности.

Наконец, в-четвертых, профессиональный потенциал - «это концентрирование приобретенных качеств, т.е. система приобретенных в процессе подготовки знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности» [77, 576].

Исследования Ф.Д. Рассказова, проведенные на основе анализа различных психолого-педагогических источников доказывают, что педагогический потенциал учителя, преподавателя как самостоятельное явление все больше привлекает внимание исследователей, приобретает теоретическое, даже методологическое и научно-практическое значение, а понятие «педагогический потенциал» соответственно наполняется научными

смыслами, приобретает терминологический статус в понятийном аппарате педагогики [83].

Автор указывает, что в самом общем представлении педагогический потенциал учителя обозначает совокупность возможностей человека, занимающегося педагогической деятельностью. Учитывая специфику понятия «педагогический потенциал» Ф.Д. Рассказов предлагает рассматривать возможности учителя не с позиции их формирования и перспектив развития, а в трех аспектах:

- прошлое – совокупность качеств и свойств, накопленных человеком в процессе личностного и профессионального развития;
- настоящее – актуализация возможностей и их применение в профессионально-педагогической деятельности;
- будущее – тенденции будущего профессионального и личностного развития [83, 132-140].

В соответствии с представлениями авторов (В.А. Крутецкий, Ф.Н. Гоноболин, Н.Д.Левитов, В.А. Сластенин, Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков), педагогический потенциал формируется в процессе «превращения» задатков в педагогические способности, который может происходить более или менее успешно в зависимости от различных условий и факторов. Многоаспектность дефиниции «педагогический потенциал», используемой для характеристики объектов разного рода, обусловила появление целого ряда терминов, в целом синонимичных ему, но в то же время, уточняющих, более четко проявляющих его понятийное наполнение, таких, как «профессиональный педагогический потенциал», «профессионально-педагогический потенциал учителя», «профессиональный потенциал педагога». Очевидно, что это связано с существенными изменениями, происходящими в образовательной сфере страны. Одним из важных аспектов этих изменений, как отмечает О.О. Киселева, автор первого системного исследования теории и практики развития профессионально-педагогического потенциала учителя в

непрерывном педагогическом образовании (2002), является то, что «акценты перемещаются от утилитарного подхода к педагогу как исполнителю, выполняющему социально значимые функции, к личностному подходу с ориентацией на развитие субъектности и личностного потенциала деятеля, обеспечивающего трансляцию культуры в широком социальном пространстве» [54,378]. В такой ситуации потенциальные возможности педагога, выходящие за рамки общих требований, не могли иметь никакой профессиональной значимости.

Вместе с тем модернизация системы образования, внедрение ФГОС на фоне коренных преобразований в социокультурной среде задают контекст педагогической деятельности и создают предпосылки выдвижения способности к инновациям как основополагающей составляющей в структуре профессионального потенциала.

Современная система образования предъявляет учителю совершенно иные требования. Наблюдается повышение спроса на высококвалифицированного, творчески работающего, социально активного и конкурентоспособного педагога, способного воспитать социализированную личность в быстроменяющемся мире. В этой связи приоритетной задачей становится повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического коллектива, соответствующего запросам современной жизни. В такой ситуации даже самая хорошая профессиональная подготовка в учебном заведении и наработанный на сегодня профессиональный опыт менее ценны, поскольку завтра он может стать уже абсолютно устаревшим, а большую значимость приобретают потенциальные возможности профессионального развития педагога.

С точки зрения Ф.Д. Рассказова, в вопросах понимания профессионального потенциала педагога, можно выделить следующие основные позиции:

- одни исследователи утверждают, что профессиональный потенциал педагога представляет собой ту часть внутренних личностных ресурсов человека (таких, как потребности, способности, ценностные ориентации, установки, личностные качества, мотивы, знания, умения, навыки и др.), которые у него имеются в наличии, а поэтому при определенных условиях могут проявиться в профессиональной деятельности, однако в силу тех или иных причин объективного либо субъективного характера используются не в полной мере или вообще не находят применения. То есть потенциал – это то, что не представлено окружающим, что скрыто в недрах человеческой личности, не реализуется в каких-либо деятельностных проявлениях, по крайней мере, в профессиональной сфере. В этом смысле потенциал противопоставлен личностным характеристикам, объективно фиксируемым в различных формах активности, профессиональной педагогической деятельности учителя.

- согласно другим представлениям, под профессиональным потенциалом педагога понимается вся полная совокупность внутренних личностных ресурсов (возможностей) – и тех, которые активно реализуются в профессиональной деятельности, и тех, которые могут быть реализованы при желании и необходимости, и даже тех, которые пока не сформированы в структуре личности, но могут быть сформированы на основе имеющихся ресурсов [83, 132-140].

Очевидно, что это разные по своему объему и содержанию понятия. В то же время в теоретическом, исследовательском плане данные подходы, при всем их различии, и правомерны, и продуктивны, поскольку направлены, в конечном счете, к одной цели – всесторонне изучить это явление.

Однако в практическом аспекте они далеко не равнозначны. С этой точки зрения важно то, что сама проблема изучения потенциальных возможностей педагога, ее актуализация обусловлены, как было показано выше, объективной необходимостью совершенствования образовательной

деятельности, а главным резервом в этом смысле являются именно имеющиеся, но пока не реализованные возможности педагогического корпуса страны. В современной ситуации модернизации отечественного образования, поиска оптимальных путей его обновления нереализованный потенциал педагогов требует активизации и реализации в профессиональной педагогической деятельности, что в свою очередь актуализирует научно-практическую проблему выявления и разработки условий, факторов, механизмов, средств, способов активизации и реализации профессионального потенциала педагогов. И особенно значима эта проблема в отношении школьных учителей, других специалистов и работников общеобразовательных организаций. При этом необходимо учитывать, что реализация своего внутреннего потенциала – это добровольное желание личности. Поэтому мотивация становится важным, во многом определяющим фактором активизации профессионального потенциала педагога.

В научно-практическом плане важно и то, что профессиональный потенциал – явление не статическое, а динамическое: он, как и личность в целом, формируется и непрерывно изменяется в процессе жизнедеятельности педагога, причем изменения могут носить как характер развития, приращения, обогащения потенциала, так и его деградации, обеднения, снижения.

В идеальном варианте формирование профессионального потенциала педагога начинается в процессе профессиональной вузовской подготовки на основе уже приобретенных к этому времени ресурсов личностного развития. Затем, с началом профессиональной деятельности, создаются условия для его реализации. При этом, по мере накопления профессионального опыта, роста профессионализма, педагогического мастерства, происходит и дальнейшее развитие профессионального потенциала. Важную роль в этом играют дополнительное профессиональное образование, а также самообразование,

саморазвитие педагогов, которые позволяют существенно расширять их потенциальные профессиональные возможности, а также более эффективно реализовывать их в практике педагогической деятельности.

Ближайшим по отношению к профессиональному потенциалу педагога общим понятием является педагогический профессионализм. Профессионализм сводится к способности рассчитывать течение педагогических процессов, предвидеть их последствия, опираясь при этом на знание общих обстоятельств, условий и конкретных причин. Иными словами, профессионализм — это умение мыслить и действовать профессионально.

От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие современного общества. Поэтому развитие профессиональной компетентности учителя, его творческой индивидуальности, формирование его восприимчивости к педагогическим инновациям и способности адаптироваться в меняющейся педагогической среде является актуальным как для российского, так и монгольского общества. Под профессиональной компетентностью учителя мы понимаем сформированность его профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности, и стремимся к тому, чтобы учитель на высоком уровне осуществлял педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигал стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Говоря о степени изученности и разработанности выделенной проблемы в образовании Монголии, можно отметить, что по данной тематике целым рядом монгольских ученых и исследователей написаны и изданы научные труды: монографии, статьи и доклады, проведены диссертационные исследования, которые стали общественным достоянием. К примеру, по проблемам педагогического образования и его развития исследованы работы: Б. Бурмаа и др. «Новое направление развития педагогического образования», Б.Жадамба, Ц.Батсуурь, Б. Пүрэв-Очир,

Пүрэвдорж «Будущее педагогического образования», Б.Жадамба, Ц.Батсуурь, Ц. Пүрэв-Очир «Вопросы реформы педагогического образования», «Реформы развития педагогического образования», Б. Пүрэв «Научная организация труда учителя в сельской школе», «К некоторым вопросам реформы концепций обучения и преподавания» [111], [121], [139].

Вопросы развития профессионализма учителей, в частности, вопросы методики и теории развития учителя отражены в работах Ц. Оюун. С позиций менеджмента и его роли в развитии профессионального роста учителя отражены в работе Ч. Пүрэвдорж. Вопросы повышения квалификации учителя, общих тенденций его профессионального развития раскрыты в исследованиях Б. Жадамба, Б. Оюунцэцэг и др.

Проблемы педагогической этики раскрыты в трудах С.Эрдэнэцэцэг, Ж.Даваа.

В представленных работах всесторонне исследованы вопросы педагогического образования, традиции и реформы в этой сфере, организация методической работы учителей, раскрыты потенциал учителя и оценка его труда, аспекты педагогической этики. Привлекает внимание тот факт, что данные работы в определенных условиях не могут применяться в качестве методов и приемов, соответствующих сегодняшнему дню. Причиной этого являются изменившиеся компетенции и качество труда учителя, рабочая среда и условия. Мы пришли к выводу, что существует возможность изучения и реализации творческого мышления и обучения в процессе их непосредственной профессиональной деятельности как эффективной формы, соответствующей особенностям каждого учителя и обеспечивающей потребности его развития.

Таким образом, изучив разные подходы к трактовке понятия «профессиональный потенциал педагога» и соглашаясь с мнением Ф.Д. Рассказова, можно дать следующее определение: «Профессиональный потенциал педагога – это сложное динамическое личностное образование,

интегрирующее совокупность внутренних личностных ресурсов человека (психофизиологические свойства, потребности, способности, ценностные ориентации, установки, личностные качества, мотивы, знания, умения, навыки и др.), которые при определенных внешних условиях могут проявиться в профессиональной деятельности в форме осознанных профессиональных действий в ситуациях профессионального выбора» [105].

В своем исследовании мы опираемся на трактовку понятия «профессиональный потенциал педагога», выделенную И.В. Васютенковой, и определяем его как специфичное интегративное личностное образование, предполагающее наличие мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога, выраженность профессионально важных качеств личности педагога, владение комплексом компетенций, обеспечивающих инновационный характер педагогической деятельности как результат его личностной самореализации [33, 141]. При этом говоря о владении педагогом комплексом компетенций, мы отмечаем, что наряду с методической, предметной и др. компетенциями важными для развития профессионального потенциала сельского учителя, на наш взгляд, являются следующие компетенции:

- социально-личностные: умение работать в команде, сотрудничество, критически рассматривать тот или иной аспект развития общественных явлений и деятельности;

- исследовательские: получение и обработка информации, обращение к различным источникам данных и их использование;

- коммуникативные: умение выслушивать и принимать взгляды других людей, выступать на публике, дискутировать, защищать свою точку зрения;

- рефлексия: умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знания о способах профессионального

совершенствования. Умение видеть причины недостатков в своей работе, желание самосовершенствоваться.

Таким образом, анализ научно литературы российских и монгольских авторов, позволяет нам выделить общими структурными компонентами профессионального потенциала педагога когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий. К подробному раскрытию содержания каждого из компонентов мы обратимся в следующих параграфах.

1.2. Педагогический потенциал образовательной среды сельской школы в повышении профессионально-педагогической деятельности учителя

На современном этапе одним из основных условий реформы монгольского и российского образования является повышение его качества. Одна из ключевых идей модернизации – это создание образовательной среды, способствующей реализации функций обучения, усвоению содержания образования, а также обеспечивающей непрерывный процесс развития личности.

В русле нашего исследования создание образовательной среды направлено не только на обеспечение процесса непрерывного развития учащихся, но и на развитие профессионального потенциала самого учителя. В педагогической науке понятие образовательной среды рассматривается в разных аспектах, например, с точки зрения ее воздействия на развитие учащихся (С.И. Иванилова, Е.А. Савельева и др.), гуманитаризации образовательной среды как системы мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, в том числе на формирование личностной зрелости обучаемых (Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская); ресурсного потенциала среды в профессиональном развитии учителя (В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева и др.)

Исходя из нашей проблемы, необходимо рассмотреть понятие «образовательная среда». В.А. Ясвин, определяя сущность данного понятия, вначале рассматривает представления о среде человека, далее излагает взгляды на сущность образования, и на основе их синтеза дает собственную трактовку самого понятия. По его мнению, несмотря на широкое употребление понятия «среда», в науке нет однозначного его определения. По сути, «среда» - это окружение. При этом наряду с этим термином, используются такие термины, как «среда человека», «человеческая среда», «окружающая среда», «человеческое окружение» и др. С точки зрения В.А. Ясвина, среда человека представляет собой его натуральное и общественное окружение, которое обладает комплексом воздействий и обстоятельств. С точки зрения психологии и педагогики, среда рассматривается как возможность развития личности. Связывая значения образования и среды, автор определяет образовательную среду, как процесс сознательно сформированного и целенаправленного развития личности по обусловленному образцу. Таким образом, по В.А. Ясвину, под образовательной средой (или средой образования) понимается комплекс воздействий и обстоятельств развития личности по определённому образцу, а также возможностей для ее развития, входящих в социальное и пространственно-предметное окружение [106,248].

Опираясь на определение структуры образовательной среды данное В. А. Ясвиным, автор Ю.Э. Ковылева выделяет три ее компонента:

- пространственно-предметный, то есть это такие условия и возможности обучения, входящие в данный компонент, при которых происходит воспитание и социализация обучающихся,
- социальный, то есть комплекс определенных условий и возможностей, при которых создаются межличностные взаимодействия между субъектами образовательного процесса (обучающимися, педагогами, администрацией, родителями, психологами и др.),

- психолого-дидактический, то есть это система образовательных технологий (содержания и методов обучения и воспитания), опирающихся на различные психологические и дидактические основания [56].

Необходимо отметить, что в связи с изменениями современных потребностей и мировых тенденций в сфере образования образовательная система Монголии также перестраивается. В соответствии с изменениями в системе образования Великим Государственным Хуралом Монголии (парламент Монголии) поддержал это рядом законов и решений. Основным документом является комплексный Закон «Об образовании», принятый с изменениями и дополнениями в 2008 году [6].

В 2010 году принята Национальная Программа развития образования на период с 2010 -2021 г.г., где в качестве основных ее стратегических целей определены [2]:

1. предоставление доступа всем лицам к получению качественного образования, отвечающего их потребностям;
2. совершенствование образовательных стандартов всех уровней и учебных программ для удовлетворения потребностей учащихся и потребностей социального развития в целом;
3. повышение престижа профессии учителя, увеличение заработной платы, разработка методологии его профессионального развития, правил стимулирования труда, социальная защита учителей;
4. повышение роли государства в совершенствовании системы образования и международных стандартов;
5. повышение образовательного контента, охват детей дополнительным образованием;
6. формирование и расширение знаний и компетенций в области теории и практики управления образованием;

7. создание устойчивой рабочей среды и среды жизнедеятельности для преподавательского состава с учетом местных социальных, экономических и экологических условий;
8. улучшение экономической и правовой среды с целью обеспечения поддержки профессиональных учителей.

В Национальной Программе развития образования отражены: повышение его качества и результативности обучения, совершенствование национальной системы образования в соответствии с уровнем международных стандартов, которые являются основными целями государственной политики в сфере образования.

В ракурсе выделенной проблемы, исследователь Н. Бэгз отмечает, что «целью образования в Монголии в XXI в. должно стать формирование положительной среды, помогающей человеку научиться жить в современном мире. Для реализации этой цели необходим частичный и постепенный перевод нашей системы образования на образовательные структуры мирового стандарта» [114,145].

Общеобразовательная школа Монголии играет главную роль в системе образовательных учреждений. В настоящее время в образовательной сфере Монголии осуществляется переход на 12-летнее образование.

Сельская школа Монголии характеризуется более низким уровнем профессиональной подготовки учителей, низкой ротацией и устареванием педагогических кадров, их невосприимчивостью к инновационным технологиям в обучении, консерватизмом в переходе на новые способы обучения. Кроме того, ощущается острая нехватка учителей начальных классов, математики, физики, иностранных языков. Коллектив учителей сельских школ характеризуется общим низким уровнем профессиональных компетенций. Это связано с тем, что многие учителя не имеют базового педагогического образования, а лишь имеют диплом о профессиональной переподготовке. Также большое количество учителей работают в профессии

не по призванию, а из-за отсутствия иной альтернативы. Некоторые учителя преподают смежные дисциплины, что, безусловно, сказывается на качестве образования. Семьи сельских учителей, как правило, многодетны, занимаются сельским хозяйством, поэтому для многих из них является проблемой выезд в районный центр или в город для повышения квалификации.

Характеризуя культурно-образовательную среду локальной местности, И.Г. Актамов отмечает, что ее педагогический потенциал во многом определяется традиционными ценностями, которые характерны для малых городов, сельских поселений, образовательных организаций [8,23]. Автор убежден, что реализация потенциала возможна только через проживание и присвоение ценностей, которые затем проявляются в образе жизни населения.

Культурно-образовательная среда сельской школы Монголии также имеет ряд особенностей:

во-первых, сельские школы очень удалены от административных центров, что сказывается на получении своевременной информации, отсутствии доступа к сети Интернет из-за материальных затрат;

во-вторых, социальная среда, в которых функционируют сельские школы, весьма неоднородна с точки зрения состава населения. В сомонах, где большое количество учащихся, в одном классе могут обучаться свыше сорока школьников. Вместе с тем, большинство школ было построено еще в советское время и было рассчитано на население 845 481 человек (по данным национального бюро статистики Монголии на 1956 год), в настоящее время население Монголии увеличилось практически в 4 раза до 3 миллионов 238 тысяч 479 человек (по данным национального бюро статистики Монголии на сентябрь 2019 г.);

в-третьих, некоторые дети воспитываются только в семьях и практически не социализированы в современное общество. Это связано с

особенностями ведения традиционного кочевого животноводства монгольских семей. У учителей возникают сложности на самом первом этапе – процессе включения таких детей в школьный коллектив. Многие учителя и психологически, и методически не совсем готовы работать с таким разноуровневым составом учащихся;

в-четвертых, сельские школы весьма скудно обеспечены средствами обучения, инвентарем, школы морально устарели и требуют капитального ремонта. В некоторых монгольских семьях родители не считают получение начального образования детей важным условием в их дальнейшей жизни. Соответственно, дети так же не обладают высокой мотивацией, что сказывается на их успехах

В 2015 г. состоялся первый выпуск школьников, получивших 12-летнее общее образование. В общеобразовательной сфере в первую очередь обновили структуру образования и ее содержание, а также организацию педагогического процесса в школе. В настоящее время вводится шестилетнее начальное образование вместо четырехлетнего начального образования; основное (базовое) образование завершается в девятом классе, а полное среднее образование – в двенадцатом классе.

Н. Бариушанов [18] в своем исследовании проводит статистику данных, начиная с 2009 г. по реализации программ правительства Монголии. Автор отмечает, что чистый коэффициент охвата начальным образованием постоянно растет. Если в 2003 г. он составлял 90,4%, то в 2010 г. данный показатель вырос на 4,7%, при этом наблюдается уменьшение отсева из общеобразовательной школы: с 1,8% в 2004-05 уч.г. до 0,7% в 2011-12 уч.г. [18]. Следует признать, что реформы в образовательной политике Монголии имеют положительную динамику в части не только охвата образованием, но и по уровню грамотности: Монголия имеет процент грамотности между 80 % и 90 %.

Особенностью последних лет в Монголии является увеличение количества частных детских садов и школ в структуре общего образования. В 2007 г. из 754 - 157 общеобразовательных учреждений принадлежало частным лицам, в то время как в 1997 г. таких школ было всего около 20.

После принятия реформы образования в 2012 году начался эксперимент по внедрению Кембриджского стандарта в образовании. В пилотном проекте приняли участие часть столичных школ и школы аймаков. Внедрение кембриджских стандартов вызвало ряд организационных проблем, связанных с созданием соответствующей образовательной среды. Кроме того, внедрение стандартов потребовало разработку новых учебников и учебных программ, дидактического обеспечения образовательного процесса. Как следствие реформы в общеобразовательных школах, изменения дошли до педагогических вузов, где в соответствии привели учебные планы и программы. С 2015 по 2017 г. все средние школы Монголии перепрофилировали под кембриджскую программу с целью возможности получения аккредитации международного кембриджского класса.

В связи с вышеизложенным, для создания благоприятных условий и всестороннего развития, обучающихся в учебной деятельности, необходимым становится обучение учителей с целью организации инновационной образовательной среды для учащихся. Для этого необходимо организация учебного процесса в педагогическом вузе, курсов повышения квалификации для уже работающих учителей по освоению реализации новейшей методики обучения, которая ориентирована на индивидуальное обучение детей. Важным является повышение профессиональной компетентности педагогических кадров.

В условиях современной Монголии, по мнению Н. Бариушанов [19], создание инновационной образовательной среды является необходимым процессом для обеспечения благоприятных условий и всестороннего

развития учащихся в процессе обучения. Таким образом, в начальных классах, это обусловлено целым рядом факторов:

1. При поступлении детей в первый класс существует большая разница в их готовности к обучению в силу ряда причин.
2. При обучении в школах не учитываются психологические, индивидуальные особенности детей, их социальное положение.
3. Изменения в системе образования требуют от учителей соответствующего уровня профессиональной компетентности, соответствующей новым государственным образовательным стандартам.

Исследование, проведенное Н. Бариушанов по изучению проблемы развития профессионального потенциала педагогов в создании инновационной образовательной среды, в школах Монголии, выявило следующие факты:

- большой процент учителей недостаточно владеют теоретическими знаниями и практическими умениями, необходимыми для индивидуализации обучения;
- некоторые педагоги, прошедшие курсы теоретической переподготовки по новой системе, не имеют практических навыков применения полученных знаний;
- нет стремления к регулярности в применении развивающих форм и методов обучения в профессиональной деятельности;
- понятия учителей о способах организации индивидуально-ориентированного обучения в образовательной деятельности с учетом индивидуальной готовности обучающегося к учебе нуждается в дополнении психолого-педагогической практикой [19].

Н. Бариушанов также в своем исследовании отмечает, что важным является формирование профессиональной компетентности учителя при дополнительной профессиональной подготовке по организации

инновационной образовательной среды в учебном процессе. По мнению автора, программа дополнительного обучения должна включать:

- необходимую для учителя психолого-педагогическую информацию по данной проблеме;
- развитие профессиональных общедидактических и частных методических умений педагогов;
- создание образовательной среды при обучении, которые будут стимулировать профессиональную компетентность педагога, осознанность применения профессионально-методических действий, профессиональную мотивацию, стремление к профессиональной рефлексивности, умение и желание самостоятельного проектирования результативных способов взаимодействия с учащимися.

Для полноты исследуемой проблемы, рассмотрим особенности сельской школы в российском образовании, определяющие специфику ее образовательной среды, поскольку, как уже отмечалось ранее, система образования Монголии во многом складывалась по российским образцам.

Система образования в России и в Монголии исторически складывались в соотношении с особенностями расселения людей. И современная сельская школа является наследницей культурно-педагогической традиции, которую заложили деятелями земского образования и известные педагоги второй половины XIX в. (К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой и др.). Смысл этой традиции выражает понятие «народная школа» [99]. Сегодня считается вполне обоснованным утверждение, что сельский тип поселения, с ее культурой, образом жизни, сельской школой существовали и развивались на протяжении длительного исторического периода, сохраняя специфические, существенные черты в рамках единой национальной культуры и того поля, которое сегодня принято называть единым образовательным пространством.

Сельская школа – понятие собирательное, которым обозначаются различные по типам и видам деятельности, условиям функционирования общеобразовательные школы в сельской местности. Обратим внимание на трактовку понятия «сельская школа» Н.Л. Селивановой, которая полагает, что это «совокупность различных видов и типов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, стремящихся удовлетворить образовательные потребности детей и выполняющих специфические задачи общеобразовательной и трудовой подготовки школьников, а также социально-педагогические функции» [39].

М.П. Гурьянова в своих исследованиях утверждает, что каждая сельская школа представляет собой определенную целостность особенного и единичного. Автор определяет, что особенность заключается в своеобразии современного этапа существования и развития сельской школы и специфике данной образовательной среды, а единичное – это характеристики конкретной школы [39]. Особенности сельской школы в России и Монголии, и ее различные аспекты организации учебно-воспитательного процесса раскрыты в работах многих российских и зарубежных авторов. Так, Байбородова Л.В. в своих работах рассматривает вопросы социализации и воспитания сельских школьников, раскрывает педагогический потенциал дополнительного образования в условиях сельской местности. Броневщук С.Г. в своих исследованиях раскрывает основные понятия, особенности введения в практику сельских школ моделей профильного обучения. Социально-педагогический потенциал сельской школы освещен в работе Н.А. Шобонова. Все авторы сходятся во мнении о высоком педагогическом потенциале образовательной среды сельской школы, который включает в себя как сформированные традиции обучения и воспитания, так и

социальные функции, которые несет школа в культурно-хозяйственной деятельности села.

Своеобразие сельской школы, как отмечают исследователи, заключается в ее более высоком социальном статусе по сравнению с городскими образовательными учреждениями (Г.Н. Волков, М.П. Гурьянова, Л.В. Байбородова, Е.В. Бондаревская, Г.В.Чиконина и др.). Это обуславливается целым рядом факторов, которые влияют на образовательную среду сельской школы:

- экономическим (продолжительный социально-экономический кризис сельского хозяйства, повлекший за собой развал большого количества сельскохозяйственных предприятий, отсутствие высоких уровней жизненных стандартов, несоответствием между трудовым вкладом на сельскохозяйственном производстве и оплатой труда);

- социальным (по сравнению с городом на селе большое количество семей, проживающих за чертой бедности; нет возможности реализации своих способностей; недостаточные материальные возможности семей; малочисленность сообщества специалистов, профессионально подготовленных к работе с людьми; снижение трудовой мотивации сельского населения);

- образовательным (недостаточный уровень образования населения в сельской местности по сравнению с городом; ограниченные возможности для самообразования, дальнейшего его продолжения, повышения профессиональной квалификации; не всегда имеется доступ к образованию у сельской молодежи в отличие с городской; большая занятость сельскохозяйственным трудом на приусадебных участках, бытовой труд сокращают время на образовательную деятельность; школа на селе в основном является единственным образовательным учреждением, что не дает возможности выбрать образовательные ресурсы и сказывается на развитии способностей, уровне знаний и кругозоре детей; наличие

возможности использования образовательного потенциала природной среды);

- культурным (существенная часть сельской интеллигенции сосредоточена в школе; удаленность от культурных центров, автономность сельской школы; небогатый библиотечный фонд, маленький выбор демонстрируемых кинофильмов, небольшое разнообразие телевизионных программ);

- нравственным (сохранение в памяти сельских жителей наиболее характерных черт ментальности крестьянской жизни и крестьянского самосознания: особое отношение к земле, природе, открытость сельского социума, коллективное сознание, доверительность человеческих отношений, общинность, гостеприимство, контактность, простота общения, искренность, забота о каждой семье и каждом члене общины и частичное разрушение, забвение этих ценностей у жителей села) [100].

Итак, качественными характеристиками сельской школы, обуславливающими ее постоянство и уникальность с одной стороны, а с другой стороны, определяющие ее внутреннюю противоречивость, трудность разрешения ее проблем, мы будем считать:

– типовое разнообразие школ, которое определено численностью детей, предопределяющих наполняемость классов;

– небольшие классы с одной стороны порождают психологическую монотонность, но в то же время позволяет учителю уделять больше внимания каждому ученику, учитывать характер ученика, его поведение, индивидуальные возможности развития ученика, через доверительные отношения, взаимопонимания, регулярно обращая внимания на возможности и достоинства ученика;

– нехватка педагогических кадров – довольно уязвимое место для сельской школы. Но при этом указывает на интегративный характер

деятельности сельского учителя, где имеется большая возможность для саморазвития и самообразования;

– стихийная интегративность – возможность совместного обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями со здоровыми сверстниками - следующая выделенная характеристика сельской школы;

– безальтернативное образовательное пространство – ученик привязан к конкретной школе; удаленность школы от культурных центров и городов снижает возможность интеграции детей в социальную и культурную жизнь; сельская школа становится социокультурным центром села, которая несет не только образовательные функции, но и функции культурно-просветительской, досуговой деятельности;

– многофункциональность – социальные условия образовательной среды школы, важность своевременного обращения внимания и решения возникающих проблем при постоянном возникновении социальных проблем у детей, все это делает школу многофункциональной, т.е. школа должна реагировать на социально-педагогические и социо-культурные условия в открытой среде ребенка;

– самобытность и самодостаточность - внутренняя среда сельской школы определяется сельским социумом, принятыми им ценностями, философией, которая определяет его миссию и организационную культуру.

Таким образом, мы отметили, на наш взгляд, наиболее важные особенности современной сельской школы Монголии и определились, что система образования на селе имеет ряд характеристик, требующих от педагогических коллективов участия в разработках самобытных социокультурных образцов, жизнеспособных вариантов самоорганизации и саморазвития народного образования в сельской местности. Решение выявленных проблем, возникающих новых задач возможно через массовый характер инициатив «снизу».

1.3. Педагогическая модель развития профессионального потенциала сельского учителя

В настоящее время образование Монголии переживает своеобразный исторический период. Это связано, прежде всего, с тем, что страна стоит перед выбором пути совершенствования системы образования. С одной стороны, это поиск собственного варианта развития или перестройка по имеющимся образцам – российской или западной моделей. Как отмечает в своем исследовании Бэхбаатар Батсайхан, на сегодняшний день нуждаются в модернизации все компоненты системы образования Монголии: от целеполагания до содержания, форм и методов работы [21]. В этой связи становится актуальным вопрос о непрерывном образовании, который требует от учителя не только сформированность знаний, умений, навыков, сколько формирование готовности к постоянному самообразованию. По мнению автора, «...в изменяющихся условиях необходимо готовить новый тип учителя, отличающегося следующими особенностями: готовностью к реализации лично-ориентированного подхода к ребёнку, предполагающего приоритетность развивающих задач образования над обучающими; способностью к непрерывному самообразованию и профессиональному росту, в том числе к учёту в своей деятельности новых достижений специальных и психолого-педагогических наук; ориентацией не столько на «прохождение программ», сколько на формирование у учащихся умения учиться самостоятельно» [21].

В этом ракурсе представляют интерес исследования Б.Джадамба, Ц.Бацуури, Б.Пурев-Очир и др. новых тенденций в развитии педагогического образования Монголии. Общим проблемам и тенденциям развития образования в Монголии и его отдельных ступеней на рубеже XX-XXI вв. посвящены исследования Д.Зоригт, З. Мунхдалая, Ш. Шагдара, М.Шагдарсурэна. Вопросы развития педагогических кадров, выработки качеств будущих учителей в изменяющихся социальных условиях, проблемы

реформирования педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров нашли свое отражение в исследованиях Б. Жадамба, Ц. Оюун, Н.Туул, Ж. Баатар и др.

Ц.Сумъя, Ч.Цеденбал, Ж. Батдэлгэр исследовали проблемы реализации требований к учителям на практике, направленных на совершенствование инновационной деятельности учителя.

Ч. Пурэвдорж, Б. Жадамба, Н. Туул занимались вопросами изучения социально-экономических факторов профессиональной деятельности учителей.

С.Эрдэнэцэцэг, Д.Базарваань, У. Доёд, Б. Бурмаа, Н. Нэргуй занимались вопросами методики преподавания дисциплин. Д. Мунхор, Б. Оюунцэцэг изучали вопросы повышения квалификации учителей, анализ подходов к оценке результатов деятельности учителей.

Б. Пурев анализировал деятельность учителя с точки зрения использования естественнонаучных концепций, методов в преподавании различных дисциплин, использования научных методов в формировании научной картины мира у школьников.

О. Пурэвсурэн, О. Баярцэцэг, Ц. Сумъя занимались вопросами уровня компетентности педагога и оценки его деятельности. Критериями оценки являются педагогическое образование, традиции работы учителя, имидж и этика учителя. Тем не менее, следует отметить, что эти работы не являются наиболее приемлемым методом в определенных обстоятельствах.

Несмотря на то, что в педагогической науке разработаны теоретические аспекты развития потенциала учителя, повышения квалификации, монгольские ученые отмечают, что необходимо обратить внимание на дальнейшее профессиональное развитие и самообразование учителей, стимулирование его профессионального труда, непрерывность между подготовкой педагогических кадров в вузах и повышением их квалификации. Актуальность вышеуказанной проблемы, а также необходимость научно-

методической разработки процесса развития педагогического потенциала сельского учителя, позволили перейти к моделированию данного процесса.

Выстраивая модель развития профессионального потенциала сельского учителя, мы исходили из того, что в настоящее время эффективное развитие учителя в сельском социуме, являясь объективной необходимостью, сдерживается целым рядом проблем, возникающих в данном направлении, и которые требуют определённых решений. Прежде всего, они связаны с кардинальными изменениями в жизнедеятельности села:

- Недостаточная подготовка и переподготовка сельских учителей;
- Изменения требований к деятельности сельской школы и к самому учителю.
- Постоянный рост трудоёмкости профессии сельского учителя (к примеру, деятельность в условиях разновозрастного обучения, отдалённость от центра, отсутствие интернета и мобильной связи и т.д.)
- Отсутствие адекватных средств мотивации к данной профессии, способствующих становлению и развитию учителя на селе.

К специфике труда педагога для учителя сельской школы добавляются еще некоторые особые условия, игнорирование которых может привести к серьезным просчетам в организации образовательного процесса. Особенности труда и деятельности учителя сельской школы определяются своеобразием общественных отношений на селе, уклада жизни и производственной деятельности сельского населения. Во многом они обусловлены и тем, что сельская школа наряду с решением общих для всех типов общеобразовательных учреждений функций выполняет и ряд специфических, вызванных необходимостью подготовки школьников к труду в аграрном комплексе. Множество факторов, определяющих специфику труда и деятельности учителя сельской школы, можно объединить в две группы: постоянные и имеющие временный, преходящий характер. Первая группа факторов обусловлена сельскохозяйственным и природным

окружением, а вторая - некоторым отставанием социально-экономического развития села по сравнению с городом. Сельскохозяйственное окружение школы создает исключительно благоприятные условия для обеспечения связи обучения и воспитания сельских школьников с жизнью, проведения наблюдений в природе, обогащения уроков и внеклассных мероприятий конкретным материалом, приобщения учащихся к посильному социально полезному труду, воспитания уважения к аграрным профессиям сельских тружеников. Особенности труда и деятельности учителя сельской школы обусловлены и некоторым своеобразием жизни и быта сельского населения. На селе, где люди хорошо знают друг друга во всех их проявлениях, деятельность учителя протекает в условиях повышенного социального контроля. Каждый его шаг на виду: действия и поступки, слова и эмоциональные реакции в силу открытости характера общественных отношений, как правило, становятся известны всем. Имеет свои особенности и семья сельского труженика. Сохраняя общие для семей современного общества черты, она характеризуется большей консервативностью, прочностью обычаев и традиций. На детях подчас сказываются недостаточный культурный уровень отдельных семей, слабая осведомленность родителей в вопросах воспитания. К факторам, затрудняющим организацию педагогического процесса в сельской школе, следует отнести малокомплектность большинства сельских школ. Учителя, вынужденные совмещать преподавание двух-трех предметов, зачастую не имеют для этого соответствующего образования. Малая наполняемость классов также оказывает влияние на организацию педагогического процесса. Безусловно, необходима специальная подготовка учителя к работе в малокомплектной школе - учителя-универсала.

Говоря об особенностях деятельности сельских школ Монголии, можно выделить следующие моменты:

1. в силу отдаленности большинства школ от центра (удаленность 1200-1700 км. от столицы Монголии Улан-Батора) информация доходит очень долго.

2. к сети интернет подключены не все школы; нередки жалобы учителей на невысокую скорость Интернет-соединения; зачастую в удалённых районах доступ предоставляется через спутниковую связь, отсюда высокая стоимость услуг провайдеров;

3. типичная образовательная среда сельских школ – ее закрытость. Основной минус в том, что в коллективе может быть, к примеру, один способный учитель, на которого равняются все. При этом у учителей нет возможности обмена опытом в профессиональном сообществе и профессионального роста;

4. исследования показывают, что в педагогические вузы поступают слабые абитуриенты, которые показывают невысокую успеваемость в период учебы, следовательно, слабый студент, далее слабый учитель и, соответственно слабый учитель готовит слабых учеников;

5. вместе с тем, в образовательной политике Монголии предусмотрена материальная поддержка сильного абитуриента, поступающего в педвуз в виде освобождения его оплаты за учебу. По окончании вуза молодой педагог обязан отработать 5 лет по специальности. Но, как, правило, молодые учителя предпочитают начинать профессиональную деятельность в городских школах, нежели выезжать в сельские поселения.

Все вышеперечисленные проблемы позволили на основе осмысления опыта учителей сельской школы разработать модель процесса развития профессионального потенциала сельского учителя, определить принципы, направления, механизмы и педагогические условия этой деятельности с позиций современных требований и на перспективу.

В ее создании мы опирались на следующую трактовку этого понятия: «Модель (от лат. *modulus* – мера, образец) – изображение, схема, описание какого-либо объекта или их системы, отражающее в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого и отмечающее процесс получения информации об интересующем объекте.

Моделирование в русле нашего исследования осуществлялось с учетом логики построения образовательного процесса в сельской школе и предполагало последовательное определение целей, подходов, принципов, функций, содержания процесса развития профессионального потенциала учителя. В связи с этим в педагогической модели выделены следующие компоненты: целевой с теоретико-методологическими основами, деятельностный, рефлексивно-оценочный, результативный.

Сконструированная в модели иерархия компонентов должна быть подчинена конечному результату, который выражается в самореализации и профессиональном развитии педагога. В построении модели мы исходили из того, что она должна отражать: основные подходы, принципы развития профессионального потенциала; организацию процесса развития профессионального потенциала сельского учителя и его содержание; основные критерии, показатели, уровни развития профессионального потенциала и его динамику.

Модель процесса развития профессионального потенциала, с одной стороны, позволит наглядно представить целостную структуру данного процесса, содержание каждого компонента модели и условия, обеспечивающие ее целостность и эффективность. С другой стороны, в ней имеется возможность прогнозировать развитие и своевременно вносить коррективы в процесс реализации структурных компонентов модели и соблюдения всех педагогических условий, направленных на успешное профессиональное развитие сельского учителя. Модель развития

профессионального потенциала сельского учителя апробирована и реализована в ходе экспериментальной работы, осуществленной в образовательных организациях Монголии.

Важным фактором теоретико-методологического основания модели является определение наиболее значимых подходов, среди которых, в данном случае, можно выделить компетентностный, гуманистический и деятельностный. Для монгольской системы образования компетентностный подход не является принципиально новым. В настоящее время компетентностный подход декларируется в качестве определяющего вектора образовательной системы Монголии.

Итак, с нашей точки зрения компетентностный подход – это совокупность положений, определяющих построение образовательного маршрута сельского учителя, ориентированного на развитие его профессионального потенциала. Он дает возможность сельскому учителю адаптироваться в меняющемся социуме, способствует формированию у них профессиональной компетентности, самореализации и самообучению в течение всей жизни.

Гуманистический подход к личности предполагает анализ и осмысление ценности личности, осознания ею своей ценности и ценности других людей и признания ее ценности другими людьми. В российской педагогике гуманистическое воспитание рассматривается как формирование образа «Я» личности, его духовности (М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, И.С. Якиманская и др.). Данный подход предполагает личностно-ориентированное взаимодействие педагога и учащегося, веру в человека, в первую очередь, в позитивность его намерений. Становление деятельностного подхода в педагогике тесно связано с появлением и развитием идей этого же подхода в психологии. Психологическое изучение деятельности в качестве предмета было начато Л.С. Выготским, продолжено и развито А.Н. Леонтьевым, С.Л.

Рубинштейном. Сущность деятельностного подхода в педагогике отражена в работах Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. В философии деятельность рассматривается как специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет ее целесообразное изменение и преобразование, т.е. она предполагает осуществление определенных действий, направленных на достижение поставленных целей, имеющих мотивы совершения данной деятельности. Поскольку результатом деятельности являются ее продукты, то рассматривая познавательную деятельность, - это знания, умения и навыки, можно говорить о процессуальном характере деятельности.

Суть воспитания и обучения с точки зрения деятельностного подхода, заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность детей с взрослыми, в реализации вместе выработанных целей и задач. Воспитание и обучение при этом понимается как «восхождение к субъектности».

Понятие «субъект» в психологии и педагогике рассматривается в двух значениях: как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать, и как субъект своей жизни, внутреннего мира, способный планировать, выстраивать, оценивать свои поступки, действия, стратегию и тактику своей жизни. В контексте деятельностного подхода понимается только активность самоопределяющейся личности, то есть субъект. Актуально и то, что субъективные свойства личности также проявляются в способности человека к общению, взаимодействию, к установлению личностных контактов, к взаимопониманию, в умении вступить в диалог и его поддерживать. При этом важно в развитых способностях производить смысловые преобразования не только в себе, но и в других. Иными словами, стать субъектом – значит репрезентировать себя другим, отразиться в других, продолжить себя в них. Психолого-педагогические концепции, раскрывающие «субъект-субъектные» и «субъект-объектные» отношения

нашли свое отражение в исследованиях монгольских ученых Б.Туяа, О.Мягмар, Л.Уранцэцэг, Г.Сарантуяа.

Проведенный нами анализ показал, что гуманистический, деятельностный и компетентностный подходы соответствуют проблеме нашего исследования и могут являться теоретико-методологической основой разработанной модели развития профессионального потенциала сельского учителя наряду с основными принципами его реализации. Среди них принципы индивидуализации, активности, субъектности, мотивации.

Разработка компонентов предлагаемой модели (схема 1) предполагает их взаимосвязь и взаимодополняемость в связи с необходимостью поддержания ее внутренней стабильности и достижения поставленной цели. Поэтапная реализация модели связана, прежде всего, со спецификой деятельности сельского учителя, а также с необходимостью создания определенных педагогических условий для успешного развития профессионального потенциала педагога. Только успешная и эффективная реализация предполагаемых в гипотезе исследования социально-педагогических условий на каждом из этапов экспериментальной работы может привести процесс развития профессионального потенциала педагога к логическому завершению, а, именно, к профессиональной самореализации и успешности (схема 1)

Схема 1. Модель развития профессионального потенциала сельского учителя



Исходя из выдвинутой гипотезы, эффективность развития профессионального потенциала сельского учителя, прежде всего, зависит от определенных педагогических условий. Обратимся к справочной литературе, где под условием понимается обстоятельство, либо правила, установленные в

деятельности или какой-нибудь области жизни, либо обстановка, в которой что-либо происходит. В философском словаре под условием понимают то, от чего зависит нечто другое, существенный компонент комплекса объектов (вещей, состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления [36].

С точки зрения А.К. Марковой, Л.А. Шипиловой, условие составляет среду или обстановку в которой оно возникает и развивается в отличие от причины, непосредственно порождающей то или явление. В современной педагогической науке данное понятие рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [79, 544]. В психологической науке дается несколько иная трактовка выделенного понятия и оно, прежде всего, связано с психическим развитием человека, с совокупностью внутренних и внешних причин, которые могут ускорять или замедлять процесс развития человека, а также влиять на конечный результат [79, 544]. Таким образом, в контексте нашего исследования педагогические условия можно определить в обобщенном виде как среда, обстановка, в которой обеспечивается эффективность процесса развития профессионального потенциала сельского учителя; как целостная система мероприятий, содействующая активному профессиональному росту и профессиональной самореализации сельского учителя.

В русле нашего исследования непрерывное педагогическое образование как одно из педагогических условий отражает социально педагогическую систему взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки учителя, повышения его профессионального мастерства, развития личностных качеств и способностей в течение всей жизни.

В рамках непрерывного педагогического образования выдвигаются и рассматриваются три этапа профессионального становления учителя,

которые функционируют в органическом единстве, образуя следующую систему:

- 1 этап – допрофессиональная подготовка
- 2 этап – профессиональное образование;
- 3 этап – послевузовское образование.

Основным ядром, который связывает вышеуказанные этапы, является выработка у учителя способности и заинтересованности к самообразованию, умения самостоятельно ставить и решать научные и методические вопросы.

Проблема становления и развития профессионального потенциала учителя носит общественно-государственное значение, решению, которой, отводится приоритетное направление. На сегодняшний день основной целью образования становится не только совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личностная, социальная и профессиональная компетентность т.е. умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение адаптироваться в быстро меняющемся мире. В этой связи, актуальным становится непрерывное педагогическое образование, которое предусматривает целенаправленную познавательную деятельность педагога без длительных перерывов, которая включает в себя как обучение в образовательных организациях, так и самообразование. Говоря иными словами, основным трендом и особенностью непрерывного образования является его системность и обучение через всю жизнь.

В нашем исследовании непрерывное образование имеет широкий смысл, т.к. представляет собой целостную педагогическую систему взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки учителя, повышения его профессионального потенциала.

Исходя из нашей проблемы, особое значение в нашем исследовании, имеет этап послевузовского образования, поскольку он дает возможность реализации собственного личностного и творческого потенциала. Но

наибольшая эффективность послевузовского образования может быть достигнута от наличия условий для адаптации молодого специалиста; организации методической службы, связующей в единое целое всю систему работы школы и основная роль которой в педагогическом сопровождении учителя в процессе его профессиональной деятельности и педагогической поддержке в соответствии с его профессиональными потребностями; степени мотивации педагога на профессиональное самообразование и саморазвитие т.е. выработки собственной стратегии «учить учиться».

Рассмотрим выделенные в модели компоненты непрерывного педагогического образования, на наш взгляд, значимые в нашем исследовании.

В Монголии разработкой Профессионального стандарта педагога занимается Министерство труда, которое согласовывает требования к профессиональной деятельности учителя с Министерством образования. Кроме того, Закон о государственной службе Монголии предписывает ежегодное прохождение каждым педагогом курсов повышения квалификации в объеме 34 кредитов.

Для внедрения новых образовательных технологий требуются современные квалифицированные сотрудники, выстроенная кадровая политика организации. Постоянное изменение образовательной политики, внедрения технологий предполагает непрерывное обучение кадров. Повышение уровня подготовки кадров будет способствовать повышению качества образования и развитию самого учителя и образовательной организации в целом.

Дефицит учителей в сельских школах, невысокий уровень их профессионализма приводит к снижению качества образования. Проблему подготовки кадров и повышения их квалификации можно решать организацией обучения на рабочем месте.

«Обучение на рабочем месте» как форма повышения квалификации позволяет в большей степени связать потребности организации в обучении и его содержание. Содержание обучения имеет практическую направленность. Основная задача - научить педагога выполнять профессиональные задачи на рабочем месте.

Обучение на рабочем месте (**Workplace Learning**) является одной из эффективных технологий в зарубежной педагогике. Она пришла в образование из сферы управления, использовалась крупными компаниями и фокусируется на развитии компетенций. Овладение компетентностью предполагает, что человек должен самостоятельно применить то, что узнал в сложной практике своей профессиональной работы. Это выходит за рамки обучения, где учитель практикует навыки в ситуации вне работы.

В английском языке есть несколько дефиниций "work-based learning" (основанная на рабочем месте) или "workplace-related learning" (обучение, относящееся к рабочему месту). Под обучением на рабочем месте понимается обучение взрослых людей без отрыва от производства, способствующее профессиональному росту.

Действительно, в последние годы значительно возрос интерес к обучению на рабочем месте в качестве частичной или полной компенсации за профессионально-ориентированное обучение и подготовку в школах и учебных заведениях. Хотя есть и скептические мнения об эффективности этого метода, и существует острая необходимость в понимании и инструментах, способных различать подлинные возможности в этой области [108]. Есть даже диссертационные исследования по этой тематике, которые касаются использования этой технологии в системе образования (Шрайнер Л.Дж. SHRINER С.Ж., Обучение на рабочем месте учителя: изучение контента и процесса, 2002, Университет Толедо).

В настоящее время интерес к школьной реформе в Монголии сопровождается интересом к обучению учителей. Школьное рабочее место

считается потенциально богатым источником обучения учителей. Наше исследование способствует пониманию обучения учителей на рабочем месте путем описания преднамеренного обучения учителей на рабочем месте и изучения того, как описание совпадает с несколькими идеями, касающимися развития знаний.

Качественная методология, включающая наблюдение за участниками и собеседования, использовалась для изучения содержания обучения учителей, условий в классе и ситуаций, связанных с преднамеренными усилиями учителей, наряду с процессом обучения, что делали учителя, когда они идентифицировали ситуацию, которая требовала новых знаний или умений. Программы обучения на рабочем месте дают учителям сельской школы возможность приобрести ценные навыки и опыт «на работе» благодаря краткосрочным курсам без отрыва от семьи, что имеет огромное значение для Монголии, учитывая расстояния от аймаков до столицы, и собственно учебного процесса. Обучение на рабочем месте направлено, в конечном счете, на улучшение обучения учащихся, а также на поддержку успешного перехода от средней школы к дальнейшему обучению или трудоустройству.

Обучение на рабочем месте способствует пополнению компетенций сельского учителя благодаря развитию рабочей среды школы, в которой осуществляется процесс обучения, повышение самопознания, зрелости, независимости и уверенности в себе и повышение мотивации учиться.

Сама концепция обучения на рабочем месте не является однозначной, поскольку существуют раздробленные образовательные практики и большие «слепые зоны». В настоящее время, в зарубежной практике этот термин актуализировался в сфере производства, особенно с большим притоком эмигрантов в Европу. В немецкоязычной литературе мы находим большое количество материала, когда технология обучения на рабочем месте «Lernen am Arbeitsplatz» широко используется и для обучения эмигрантов немецкому языку непосредственно на производстве и на рабочих предприятиях, где

специализированные термины намного быстрее запоминаются, когда рабочие видят детали машины наглядно.

Таким образом, концепция, которая стала востребованной в сфере рабочих отношений, стала также внедряться в систему образования, в повышение квалификации работников образования. На наш взгляд, привычные условия работы, которые обычно защищают и способствуют восприимчивости, мотивации и раскрытию учителей, также полезны для обучения, которое включает в себя все, что в целом составляет хорошие условия труда.

Важно подчеркнуть, что при таком способе обучения развиваются так называемые сквозные навыки, то есть умения в разных сферах деятельности, а не только чисто педагогические, такие, как критическое мышление, решение проблем, творческие способности, наряду с коммуникативными навыками и умениями работать в группе.

В рамках нашей экспериментальной работы мы использовали эту технологию следующим образом (табл.1).

Таблица 1. Технология «Обучение на рабочем месте»

	Обучение на рабочем месте	Брифинг по полученному результату	Семинар по достигнутым результатам
Подход к обучению	Запись, освоение и формирование непрерывных изменений.	Управление системами и рабочими объектами (= «способность работать»).	Функции обучения и контекст
Характер / основной акцент	Изучение новых методов работы в соответствии с расписанием	Ситуационные и связанные с процессом обучения советы на рабочем месте:	Обучение на традиционных семинарах, со ссылками на проведенные занятия.

	Стандартные методы работы Обучение в командах или группах Обучение путем решения проблем Индивидуальное обучение в различных образовательных ситуациях	Оснащение на уроке (технические средства) обсуждение стратегии решения учебных проблем Проведение мозгового штурма	Контроль использования технических средств Разъяснение сути интерактивных методов Обучение и разъяснение важности индивидуального подхода
Место обучения	Учебное занятие	Учебное занятие	Семинар

Таким образом, обучение на рабочем месте является наиболее эффективным способом обучения сотрудников, так как не требует больших затрат. Такое обучение более адаптивно и гибко, чем выездные курсы и семинары. Содержание обучения на рабочем месте соответствует профессиональным быстро меняющимся требованиям, обеспечивает лучшую адаптацию молодых и новых специалистов, позволяет сочетать теоретическую и практическую направленность обучения, осуществлять формирование необходимых навыков на месте под контролем высококвалифицированных преподавателей. Обучение на рабочем месте в большей степени направлено на повышение качества образования, развитие мотивации и профессионального потенциала каждого учителя.

Механизмом реализации разработанной нами модели, на наш взгляд, может стать организация социального партнерства между различными организациями.

Социальное партнерство - это не только система связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, но обеспечение всем желающим доступ к имеющимся ресурсам в любое время; поддерживать усилия тех, кто хочет поделиться своими знаниями и умениями; предоставлять всем желающим возможность публиковать, представлять на обсуждение общественности свои результаты работы.

Социально партнерство – совместная деятельность образовательных и социокультурных учреждений, обеспечивающая участникам возможность осваивать предметные и ориентационные курсы с использованием общих ресурсов.

Социальное партнерство образовательных организаций сегодня становится современной высокоэффективной технологией, которая позволяет образовательным учреждениям динамично развиваться.

Одним из социально-педагогических условий в нашей модели выступает инновационная деятельность педагога.

В многополярном мире основными тенденциями современного образования являются диверсификация, цифровизация и информатизация, гуманизация, непрерывность и обновление. Современные условия диктуют пересмотра традиционных образовательных парадигм в быстроменяющемся мире. Изменения касаются и статуса современного учителя, его социальной роли в обществе. На сегодняшний день имеет место быть снижение престижа профессии учителя. Это связано не только с качеством профессиональной подготовки учителя, но и с низкой профессиональной ориентацией старшеклассников на этапе выбора будущей профессии, влиянием СМИ и

социальных сетей, а также быстрым профессиональным выгоранием самих педагогов,

Профессиональной среде и обществу нужен мобильный, универсальный учитель, готовый самостоятельно осваивать новые технологии и различные предметные области, эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательных отношений. Отсюда следует, что обучение должно иметь характер непрерывности и направлено на совершенствование педагогического мастерства. Умение «учить учиться» предполагает овладение новыми образовательными результатами, т.е. ключевыми компетенциями, в большей мере гибкими навыками.

«4К» - четыре ключевые компетенции XXI века: кооперация, критическое мышление, креативность, коммуникация выступают основными инструментами продуктивного взаимодействия учителя с учащимися в условиях вызовов неопределенности и информатизации. Овладение ключевыми компетенциями позволит учителю и ученикам найти ответ на новые вызовы, а, именно, умение действовать в новых условиях, решать новые задачи, находить новые решения и способы действий. Отсюда следует, что большинство вышеперечисленных задач относится к инновационным и требуют от педагогического сообщества активной инновационной деятельности.

По мнению, М.П. Прохоровой, А.А. Шкуновой инновационная деятельность учителя – это целенаправленная деятельность по использованию разнообразных инноваций для повышения качества профессиональной подготовки

В основе анализа деятельности и функции современной педагогики М.П., Прохорова, А.А. Шкунова выделяют следующие виды инновационной деятельности педагога, которые обеспечивают достижение необходимого качества образования:

1. Деятельность по обновлению содержания образовательных программ.

Данный вид деятельности основывается на создании самых востребованных междисциплинарных образовательных программ, которые предусматривают различные уровни усвоения и различные траектории овладения. Содержание современных образовательных программ должно отвечать региональным требованиям, запросам учащихся, родителей, работодателей, сетевых партнеров и проектироваться от образовательных результатов;

2. Деятельность по улучшению и усовершенствованию подготовки и организации всего образовательного процесса. Здесь предусматривается обеспечение гибкости, доступности, непрерывности образовательных программ, а также создание условий для реализации различных образовательных траекторий, повышения доступа к образовательным продуктам с использованием ИКТ и сетевых ресурсов

3. Деятельность по применению инновационных образовательных и оценочных технологий, которая направлена на эффективное использование современных образовательных технологий в процессе педагогической деятельности (проблемное обучение, дискуссии, тренинги, работа в малых группах, проектное обучение, деловые игры, кейс-стади и пр.). Также речь идет об изменениях в процессе оценки результатов обучения, а именно делается акцент на освоение не знаний, а компетенций, успешность обучения напрямую связана с динамикой результатов понимания и усвоения программы каждого студента, активно используется взаимо- и самооценка. Учитель, безусловно, должен использовать такие современные методы оценивания, как рейтинговая система, тестирование, портфолио, экспертные оценки, маршрутный лист, самоанализ, оценочный лист и др. Внедрение инноваций означает необходимость педагогов подстраивать свою

деятельность под меняющиеся условия и использовать нестандартные приёмы в ходе профессиональной деятельности.

4. Деятельность, направленная на обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности.

Данная деятельность заключается в том, чтобы каждый педагог принимал активное участие в социальном партнерстве и взаимодействии, в совместных образовательных, исследовательских и социальных проектах, непрерывно повышал общую эрудицию, знания в области общей и правовой культуры, информированность в общественной, экономической, политической и культурной жизни. А также, педагогу, безусловно, необходимо проявлять себя в академической мобильности, создающей условия для обмена педагогическим опытом, освоения и использования новых образовательных программ и технологий. Ведь в современном мире академическая мобильность приобретает особую актуальность.

Способность к самообразованию как качество личности является в нашем исследовании пусковым механизмом развития профессионального потенциала учителя.

Педагог должен постоянно демонстрировать способность к самообразованию в своей педагогической деятельности. Прежде всего, оно проявляется в его готовности к изменениям, активности, способности к инновационной деятельности, педагогическому творчеству, ответственности и самостоятельности в принятии решений, а также в периодическом анализе своей профессиональной деятельности. Для развития способности к саморазвитию программы профессиональной подготовки должны включать значительный объем разнообразных практик, активную научно-исследовательскую и проектную деятельность.

По словам ученых, самообразование - это способ индивидуальной и групповой саморегуляции сферы знания. Под самообразованием понимается собственная активность человека в раскрытии и обогащении

своих духовных потребностей, творчества, всего личного потенциала [57]. В первую очередь, самообразование характеризуется, самостоятельностью и непрерывностью, и выступает одним из показателей качественного образования.

В современном мире для педагога недостаточно наличие диплома, знание предмета и звания, есть огромная необходимость в постоянном обновлении и обогащении своего профессионального потенциала. Поэтому очень важен непрерывный процесс самообразования. Необходимость в самообразовании обуславливается как спецификой преподавательской деятельности, ее социальной роли, так и современными тенденциями непрерывного образования, которые связаны с постоянно меняющимися условиями педагогического труда, потребностями общества, эволюцией науки и практики, с возрастающими требованиями к человеку, его способности быстро и адекватно реагировать на смену общественных процессов и ситуаций, готовности перестраивать свою деятельность, умело решать новые, более сложные задачи, познавательной активности, растущей потребности педагога в самореализации.

Определим составляющие этой потребности, мотивы, побуждающие учителя к самообразованию:

- необходимость поиска и анализа новой информации;
- желание творчества (работа должна быть интересной и доставлять удовольствие);
- соответствие современным требованиям;
- конкуренция;
- общественное мнение;
- интерес к делу

На сегодняшний день используются самые разнообразные формы организации самообразования педагога:

- 1) специальная образовательная подготовка (получение высшего образования или второй специальности);
- 2) повышение квалификации (на курсах ПК, онлайн-курсы, дистанционные курсы, стажировка, «обучение на рабочем месте»);
- 3) групповая самообразовательная работа:
- 4) работа методических объединений, творческих групп (проведение собеседований, ежегодных отчетов, посещение и анализ уроков коллег),
- 5) проведение циклов лекций, семинаров, педагогических чтений;
- 6) посещение занятий коллег, обмен мнениями по вопросам организации занятий и методик преподавания;
- 7) организация наставничества, работа с молодыми специалистами;
- 8) участие педагогов в тематических педсоветах, методических семинарах;
- 9) индивидуальная самообразовательная работа с помощью:
 - средств массовой информации,
 - вычислительной и оргтехники,
 - библиотек, музеев,
 - исследований, экспериментов,
 - осмысления передового опыта и обобщения собственной практической деятельности,
 - формирование портфолио (участие в разнообразных конкурсах, мастер-классах, сетевых сообществах и т.д.).

Говоря о результатах самообразования учителя, можно отметить следующее:

- повышение качества преподавания предмета;
- разработанные или изданные методические пособия, статьи, программы, сценарии, исследования;
- разработка новых форм, методов и приемов обучения;
- доклады, выступления;

- разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей;
- выработка методических рекомендаций по применению новой информационной технологии;
- разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям;
- создание комплектов педагогических разработок;
- проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме (теме);
- повышение престижа образовательного учреждения.

Резюмируя, можно отметить, что эффективность модели процесса развития профессионального потенциала сельского учителя во многом определяется комплексностью и системностью разработки и реализации определенных социально-педагогических условий, способствующих в конечном итоге профессиональной самореализации и успешности педагога. Также в данном процессе важную роль играют:

- активная организация системы обучения учителей современным педагогическим технологиям;
- непрерывная самообразовательная работа педагога в рамках предметной и методической подготовки;
- организация современных форм повышения квалификации педагогов, которые обеспечивают высокий профессиональный уровень;
- тесная взаимосвязь между районным (сомонным) управлением образования с научно-методическими центрами (институтами), разрабатывающими современные педагогические технологии.
- поддержка педагогических инициатив в условиях развития инновационного движения.

Выводы по первой главе

Теоретическое исследование вопросов развития профессионального потенциала сельского учителя позволило сформулировать выводы и получить следующие результаты.

1. В системе общего образовании Монголии в настоящее время существует ряд проблем, связанных с развитием профессионального потенциала учителей, которые обусловлены:

- возрастающими требованиями к уровню общекультурной и психолого-педагогической подготовки монгольских учителей средней школы;

- ориентацией педагогов на познание и переосмысление собственного опыта, развитие педагогической направленности в профессиональной деятельности и совершенствования методик преподавания;

- необходимостью совершенствования управленческой деятельности администраций школ для раскрытия творческого потенциала и субъектной позиции учителей и учащихся;

- недостаточной разработанностью в монгольской научной литературе проблемы развития профессионального потенциала школьного учителя.

Повышение уровня развития профессионального потенциала сельского учителя является актуальной задачей образовательной политики Монголии.

2. Недостаточная разработанность данной проблемы на теоретическом уровне, востребованность ее практического решения в системе общего образовании Монголии, обусловленная современной образовательной политикой, показывает своевременность и актуальность темы настоящего исследования.

3. Исследование проблемы развития профессионального потенциала сельского учителя потребовало конкретизации понятия «профессиональный потенциал». Нами принята точка зрения И.В. Васютенковой о том, что профессиональный потенциал – это специфичное интегративное личностное образование, предполагающее наличие мотивационно-ценностного

отношения к профессиональной деятельности педагога, выраженность профессионально важных качеств личности педагога, владение комплексом компетенций, обеспечивающих инновационный характер педагогической деятельности как результат его личностной самореализации.

4. В качестве основных структурных компонентов профессионального потенциала педагога мы рассматриваем когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий, которые находятся в тесной взаимосвязи и динамичном развитии.

Когнитивный компонент обеспечивает готовность педагога не только в знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности);

Мотивационно-ценностный компонент обеспечивает профессиональную готовность учителя к реализации педагогических ценностей, а также систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности;

Поведенческий компонент отражает готовность педагога эффективно взаимодействовать в микросреде жизнедеятельности, специфику его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей;

Развитие профессионального потенциала сельского учителя Монголии имеет свои специфические особенности, которые нужно учитывать при организации данного процесса:

а) недостаточное финансирование и низкие материальные возможности семей;

б) невысокий уровень подготовленности педагогических кадров и ограниченность возможности самообразования учителей;

в) удаленность от больших городов и культурных центров;

г) сохранность открытости и общинности сельского социума и традиционных ценностей, высокий авторитет учителя.

5. На основании теоретического анализа сущностных характеристик профессионального потенциала сельского учителя, содержания и особенностей его развития разработана модель процесса развития профессионального потенциала сельского учителя, представленная взаимосвязанными и взаимопроникающими компонентами: целевой, включающий теоретико-методологические основы, деятельностный, рефлексивно-оценочный и результативный.

Таким образом, в первой главе теоретически обоснована реализация модели процесса развития профессионального потенциала сельского учителя, применение которой будет эффективной при соблюдении педагогических условий как целостной системы мероприятий, содействующих активному профессиональному становлению и самореализации сельского учителя.

ГЛАВА 2. ЭСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ МОНГОЛИИ

2.1. Развитие профессионального потенциала сельских учителей Монголии: состояние и проблемы

На основе теоретического анализа проблемы формирования профессионального потенциала сельского учителя, осуществленного в первой главе диссертационного исследования, была спланирована и проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой являлась проверка сформулированных в предыдущей главе гипотезы и теоретических положений.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие 203 учителя образовательных школ Монголии из аймаков: Увс, Ховд, Баян-Улгий.

Для практического подтверждения теоретических положений, рассматриваемых в первой главе исследования, с 2016 по 2019 г.г. была проведена опытно-экспериментальная работа. Ее целью являлась проверка и реализация педагогических условий, обеспечивающих формирование профессионального потенциала сельских учителей. В качестве основных задач эксперимента были определены следующие:

- 1) проверка эффективности педагогических условий, сформулированных в гипотезе;
- 2) реализация путей развития профессионального потенциала сельского учителя;
- 3) обобщение результатов экспериментального исследования.

Для решения поставленных задач использовались методы:

- анализ классической и современной литературы;
- метод педагогического наблюдения;

- опросные методы (беседы, устный опрос, интервью) при выделении актуальных проблем развития учителя, потребностей развития, проведении и анализе эксперимента;

- творческие работы (написание эссе-рассуждения и ведение педагогических записей, составление кроссвордов, и др.);

- проведение собственных исследований и тестирование;

- метод статистической обработки информации, собранной в процессе экспериментального исследования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий (2015 – 2016 г.г.), формирующий (2017 – 2018 г.г.) и контрольный (2018 – 2019 г.г.).

На первом констатирующем этапе – проверка уровня развития профессионального потенциала учителей сельских школ Монголии.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы - внедрение модели развития профессионального потенциала учителей сельских школ Монголии, согласно гипотезе исследования.

На третьем (формирующем) этапе - анализ результатов экспериментальной работы.

Каждый этап имел свои задачи, которые являлись промежуточными на пути достижения основной цели опытно-экспериментальной работы. В задачи констатирующего этапа входило выявление первоначального уровня сформированности и развития профессионального потенциала сельских учителей Монголии по основным критериям и показателям. В процессе проведения экспериментальной работы приняли участие учителя сельских школ Монголии, которые преподают разные дисциплины. В экспериментальную группу вошли 143 учителя, контрольная группа состояла из 60 учителей разных специальностей. При этом обучение учителей проводилось не централизованно в городе, а на рабочих местах, в своих школах. Группа преподавателей из Улан-Батора выезжала в сельские школы

в три аймака и в течение 7-10 дней проводила занятия с учителями, которые продолжали трудиться в обычном режиме.

Для проверки развития профессионального потенциала учителей сельских школ нами были выявлены критерии и уровни, в определенном смысле традиционные, которые имели когнитивный, мотивационно - ценностный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент профессионального потенциала сельского учителя характеризуется наличием актуальных интегрированных знаний, способностью к их постоянному совершенствованию, творческой активности, способности к анализу профессиональной ситуации и рефлексии.

Показателями мотивационно-ценностного компонента являются в первую очередь отношение к профессии учителя; понимание ее значимости для общества и для собственного развития; интерес к преподаваемой дисциплине и вопросам образования в целом и стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Поведенческий компонент представляет способность управлять своими эмоциями, т.е. умение принимать и контролировать их; возможность использовать чувства и настроение для достижения поставленной цели); продуктивное взаимодействие (умение поддерживать контакты и устанавливать связь; способность позитивно влиять на результативность процесса общения); психологическая гибкость в выстраивании отношений (умение находить общий язык с разными людьми в разных обстоятельствах; терпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни) (табл.2.)

Таблица 2. Уровни развития профессионального потенциала учителя

	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	Нет потребности в совершенствовании профессиональных знаний, способности к	Потребность в совершенствовании профессиональных знаний, способность к творчеству, анализу	Интегрированность профессиональных знаний. Потребность в совершенствовании профессиональных

	<p>творчеству, к анализу профессиональной ситуации, к профессиональной рефлексии, гибкости и критичности мышления. Увлеченность исследовательской деятельностью не сформирована или носит формальный характер.</p>	<p>профессиональной ситуации, профессиональной рефлексии проявляется эпизодически. Временами проявляет гибкость и критичность мышления. Увлеченность научно-исследовательской деятельностью неустойчива и проявляется в основном под влиянием конкретной ситуации.</p>	<p>знаний, способность и стремление к творчеству, анализу профессиональной ситуации и профессиональной рефлексии. Имеет гибкое и критичное мышление. Увлеченность научно-исследовательской деятельностью, которая в свою очередь также осознается и переживается как ценность и характеризуется устойчивостью.</p>
<p>Мотивационно-ценностный</p>	<p>Профессиональная педагогическая деятельность и возможность заниматься ею не осознаются и не переживаются преподавателем как ценность. Значимость педагогической деятельности и собственной профессиональной деятельности для общества и для</p>	<p>Осознание и переживание общественной и личностной ценности профессиональной педагогической деятельности слабое. Эмоциональное отношение к профессиональной деятельности неустойчивое. Положительные мотивы профессиональной деятельности могут сочетаться с узко-</p>	<p>У преподавателя развита устойчивая мотивация к педагогической деятельности, которая относительно независима от меняющихся конкретных условий. Профессиональная педагогическая деятельность и возможность заниматься ею осознаются и переживаются как</p>

	<p>своей самореализации не осознается и не переживается. Как следствие, преподаватель не осознает ответственность за отсроченные результаты своей профессиональной деятельности. Интерес к вопросам профессиональной деятельности отсутствует, но проявляется интерес к преподаваемой дисциплине. Отсутствует потребность в постоянном личностном и профессиональном самосовершенствовании.</p>	<p>личностными мотивами. Эпизодическое осознание и переживание ценности педагогической деятельности для самореализации. Познавательный интерес выражен преимущественно в отношении преподаваемой дисциплины, заинтересованность проблемами вопросов образования возникает временами и чаще всего инициируется извне. Стремление к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию находится на среднем уровне развития.</p>	<p>ценность. Преподавателем осознается общественная значимость педагогической деятельности и собственной профессиональной деятельности, причем, это осознание имеет выраженную эмоциональную окраску. Проявляется устойчивый познавательный интерес, который не ограничивается только рамками преподаваемой дисциплины и охватывает вопросы образования в целом. Потребность в постоянном личностном и профессиональном самосовершенствовании</p>
Поведенческий	<p>Неумение принимать и контролировать свои эмоции и использовать свои</p>	<p>Эпизодическая способность управлять своими эмоциями для достижения поставленной цели;</p>	<p>Ярко выраженная способность управлять своими эмоциями, т.е. умение принимать и контролировать свои</p>

	<p>эмоции для достижения поставленной цели; поддерживать контакты и устанавливать связь; способность позитивно влиять на результативность процесса общения; находить общий язык с разными людьми в разных обстоятельствах; терпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни.</p>	<p>позитивно влиять на результативность процесса общения; психологическая гибкость в выстраивании отношений.</p>	<p>эмоции; возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели; продуктивное взаимодействие (умение поддерживать контакты и устанавливать связь; способность позитивно влиять на результативность процесса общения); психологическая гибкость в выстраивании отношений (умение находить общий язык с разными людьми в разных обстоятельствах; терпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни).</p>
--	--	--	--

Констатирующее исследование было проведено на рабочих местах учителей, то есть в тех школах, где они обычно работают. Мы выезжали в составе 4-5 преподавателей вуза для выяснения констатирующих данных, потребности в развитии, удовлетворенности обучающихся знаниями, методами и навыками необходимыми для выполнения квалифицированной

работы, реализации образовательных стандартов, а также подготовленности выпускников к жизни, способности мыслить и умения рассуждать.

Исследовательский анализ развития профессионального потенциала сельских учителей был проведен с целью выяснения, каким образом характеризуется потребность в развитии профессиональных компетенций на основе наблюдения учителей на их рабочем месте. Мы отказались от формы повышения квалификации учителей средних школ в виде традиционных централизованных курсов, которые обычно проводятся в городе. Они недостаточно детально характеризуют образовательные потребности, ориентированность и мотивированность педагогов на повышение квалификации.

Цель исследования: выявление образовательных профессиональных потребностей учителей средней школы.

Задачи: Сбор исследовательских данных у учителей;

Анализ полученных данных, материалов;

Выявление результатов само исследования

Методы исследования: беседа, опрос, анкетирование, эссе, изучение документации, анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы.

Количество респондентов: 203 учителя средних школ аймаков Увс, Ховд, Баян-Улгий.

Первая анкета содержала вопросы ознакомительные: школа, аймак, преподаваемый предмет, возраст, педагогический стаж (Приложение 1.)

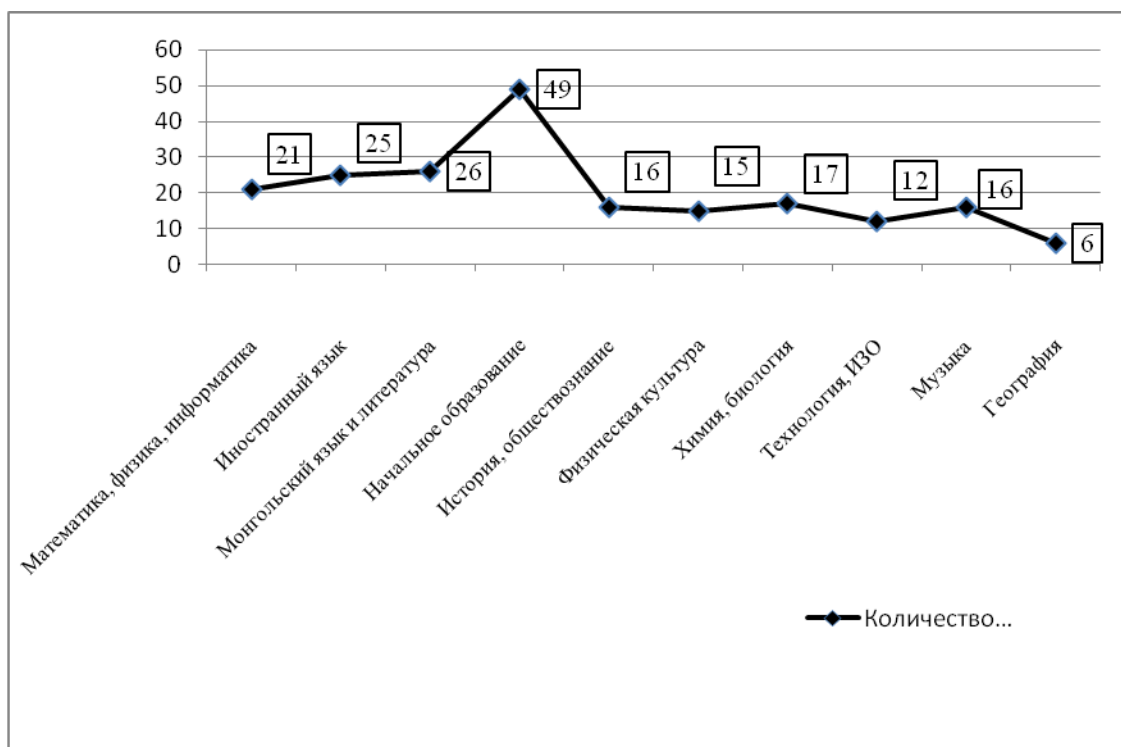


Диаграмма 1. Разделение учителей по учебным предметам

Учителя-предметники: Математика, физика, информатика; Иностранный язык; Монгольский язык и литература; Начальное образование; История, обществознание; Физическая культура; Химия, биология; Технология, ИЗО; Музыка; География.

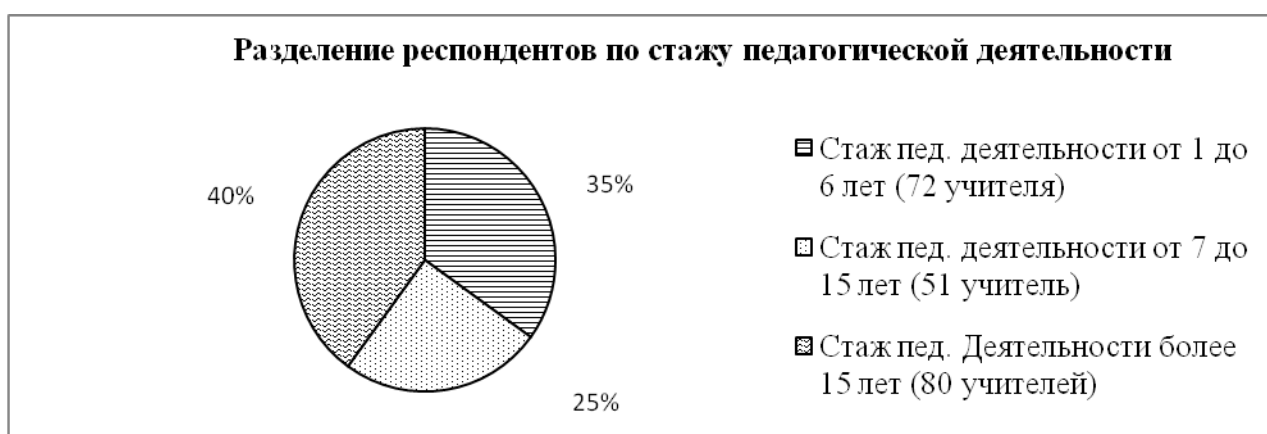


Диаграмма 2. Разделение респондентов по стажу педагогической деятельности

В результате анкетирования и беседы мы выявили стаж педагогической деятельности: 35% - 72 учителя со стажем от 1 года до 6 лет, 25% - 51 учитель от 7 до 15 лет; 40% - 80 учителей со стажем более 15 лет.

После этого мы провели анкетирование на проверку уровня развития компонентов профессионального потенциала (Приложение 2.). При составлении анкеты мы изучили различные подходы и методики проверки уровня развития профессионального потенциала учителя, разработанные монгольскими, российскими и другими зарубежными учеными. Проанализировав различные подходы при разработке вопросов анкеты и тем эссе, мы опирались на методики: «Критерии качественных результатов деятельности учителя», разработанной Ю.К. Бабанским, «Измерения уровня профессионализма педагогических работников учреждений образования» И.К. Шалаева, «Мотивы трудового поведения», «Удовлетворение потребности кадров в профессиональной самореализации» и др.

При проверке мотивационно-ценностного компонента мы уделяли внимание вопросам потребности работать с детьми, позитивной мотивации к профессиональной деятельности, осознания общественной и личностной ценности профессиональной педагогической деятельности, стремление к постоянному личностному росту и профессиональному самосовершенствованию.

При проверке когнитивного компонента вопросы составлялись в соответствии с показателями: потребность в совершенствовании профессиональных знаний, использование новых педагогических технологий, способность к творчеству, анализу профессиональных ситуаций, рефлексии, интерес и стремление к научно-исследовательской деятельности.

Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «По какому направлению вы предпочли бы развиваться?». Если респондент указал только название направления, то его ответ следует считать общим, если респондент указал название и тему – определенным. Таким образом, 58%

учителей дали общий ответ, 38% учителей – определенный, 4% учителей не ответили на данный вопрос. Соответственно, 38% учителей определили направление своего развития, 62% - не идентифицировали направление своего развития.

Была дана оценка эссе респондентов на тему «С какой целью нужно развиваться?». Оценка эссе проводилась по двум критериям: общий и определенный. Если в эссе респондент большую значимость уделял объекту изучения, преподаваемой дисциплине, то его ответ оценивался как общий. Если в эссе респондент разъяснял, какую необходимость несет его развитие для школы, учащегося и для самого учителя, то подобный ответ оценивался в качестве определенного. Таким образом, 46% респондентов получили общую оценку, 33% респондентов – определенную оценку, 21% учителей не сформулировали ответ. Соответственно, 33% от общего количества учителей четко определили цель своего развития, 67% учителей не определили значимость и цель.

Характеристики написания эссе. Среднее количество слов – от 250 до 300 слов. 98% - 199 учителей написали эссе, 2% - 4 учителя не принимали участие в написании эссе (Приложение 3.)

Определение актуальных проблем и трудностей, возникающих в процессе педагогической деятельности. Шкала оценивания от 0 до 3 баллов. Если респондент аргументировано выявил актуальные проблемы, то его ответ оценивается в 3 балла. Если не указал причины проблем – 2 балла. Если респондент не в полной мере охарактеризовал проблемы и их причины, то оценка - 1 балл. Если респондент не упомянул актуальные вопросы и их причины, то оценка составляла соответственно 0 баллов. Таким образом, 3 балла получили 19% учителей, 2 балла - 48%, 1 балл - 30,5%, 0 баллов – 2,5%, то есть всего 5 учителей. Общее количество баллов – 418, средний балл – 2 балла, что в процентах составляет 66,6%.

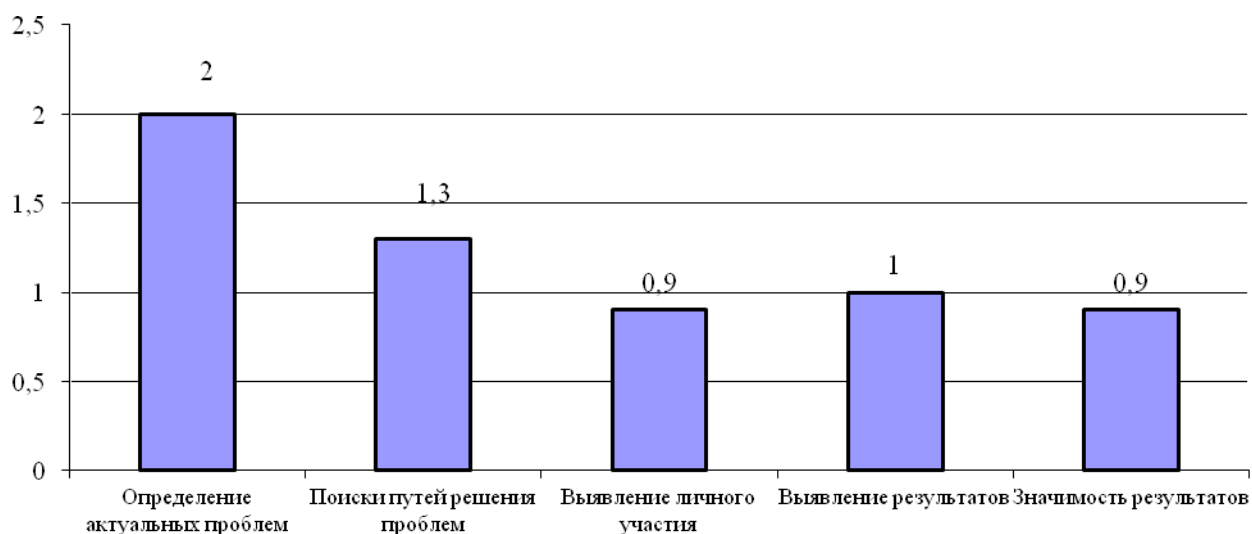


Диаграмма 3. Показатель критического отношения учителя к своей деятельности (Рефлексия)

Поиск путей решения возникающих проблем. Шкала оценивания - 0-3 балла. Если респондент указал конкретный способ и оптимальный метод решения вопросов, то его ответ оценивается в 3 балла; определил в общих чертах - 2 балла. Если респондент отметил необходимость решения проблем, но не указал способов решения, то оценка – 1 балл; не упомянул ничего – 0 баллов. Таким образом, 8% учителей получили по 3 балла, 39% учителей – по 2 балла, 36% – по 1 баллу, 17%– 0 баллов. Общее количество баллов - 282, среднее значение - 1,3 балла, что составляет 43,3%.

Показатели личного участия в решении проблем, с которыми сталкиваются педагоги в процессе деятельности. Шкала оценивания - 0-3 балла. Если респондент конкретно определил личное участие в решении проблем, то оценка – 3 балла. Если респондент в общих чертах охарактеризовал личное участие в решении проблем - 2 балла. Дан неполный ответ - 1 балл. Не указал сведений о личном участии – 0 баллов. Таким образом, 9% получили по 3 балла, 14% - по 2 балла, 36% по 1 баллу, 2% учителя - 0 баллов. Общее количество баллов - 177, средний балл - 0,9 баллов (30%).

Определение результатов решения проблем. Шкала оценивания - Результаты оцениваются – от 0 до 3 баллов. Если респондент конкретно обозначил результаты, которые будут достигнуты после решения проблем, то его ответ оценивается 3 баллами. Результаты определены неконкретно – 2 балла. Результаты определены неправильно и недостаточно - 1 балл. Если респондент не упомянул о результатах - 0 баллов. Таким образом, 7% учителей получили по 3 балла, 36% – по 2 балла, 33% – 0 баллов. Общее количество баллов - 212, средний балл составляет 1 балл (33,3%).

Воздействие и значимость полученных результатов. Шкала оценивания - 0-3 балла. Если респондент указал, что полученные результаты окажут влияние на занятие (урок), учащихся, среду обучения, деятельность образовательного учреждения, то данный ответ оценивался в 3 балла. Если респондент указал не все вышеперечисленные факторы, то оценка составляла 2 балла. Если респондент не написал о влиянии на занятие (урок), учащихся, среду обучения, деятельность образовательного учреждения, то данный ответ оценивался в 1 балл. Если респондент не указал значение результатов, то оценка – 0 баллов. Таким образом, 6% получили по 3 балла, 18% по 2 балла, 40% по 1 баллу, 36% – 0 баллов. Общее количество баллов - 193, средний балл равен 0,9 балла (30%).

Проведенное исследование позволило нам сделать вывод: 62% опрошенных учителей не определили направление своего развития, 67% опрошенных учителей не определили цель или потребность развития.

Проанализировав результаты эссе, беседы и анкетирования мы построили диаграммы по компонентам уровня развития профессионального потенциала для контрольной и экспериментальной групп (табл.3.).

Таблица 3. Результаты уровня развития профессионального потенциала на констатирующем этапе по компонентам (в %)

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный компонент			
КГ	12	28	60
ЭГ	10	22	68
Мотивационно-ценностный компонент			
КГ	9	34,5	56,5
ЭГ	5	28,5	66,5
Поведенческий компонент			
КГ	9	35	56
ЭГ	7,5	30	62,5

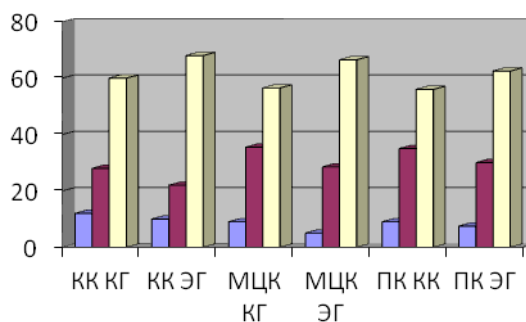


Диаграмма 4. Результаты констатирующего эксперимента

На следующем этапе по средним показателям выявили уровни развития профессионального потенциала сельского учителя в контрольной и экспериментальной группах.

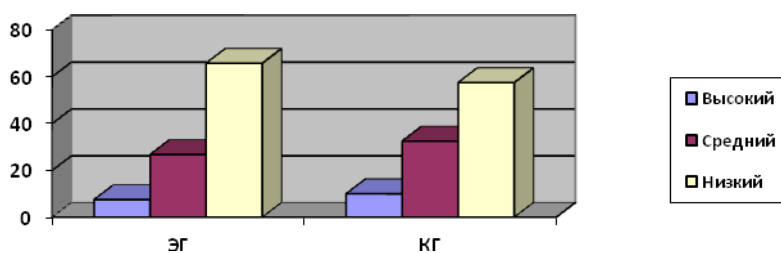


Диаграмма 5. Показатели развития педагогического потенциала учителей экспериментальной и контрольной групп

По диаграмме видно, что в обеих группах получились примерно одинаковые показатели уровня развития профессионального потенциала сельских учителей Монголии. При этом отмечается, что учителя не производят оценку своей деятельности, полагаясь больше на внешнюю оценку. Обобщенные данные мы представили в таблице 4.

Таблица 4. Уровни развития профессионального потенциала на констатирующем этапе

	Высокий %	Средний %	Низкий %
Контрольная группа	10	32,5	57,5
Экспериментальная группа	7,5	26,75	65,75

Показатели творческого мышления и профессиональной независимости не отвечают современным требованиям, а общий уровень профессионального потенциала учителя - уровню современного социально-экономического развития.

- Незнание и отсутствие постоянной практики метода критического отношения к своей деятельности является причиной того, что учителя не предпринимают свободный поиск путей решения возникающих трудностей, не уделяют достаточного внимания определению своей роли.

- Неспособность в достаточной мере определить результаты, ожидаемые после решения возникающих проблем, непосредственно связана с влиянием старого общественного мышления, характеризующегося исполнительским подходом к решению проблем, а также имеет связь с использованием репродуктивных методов и подходов.

Констатирующий эксперимент показал, что важно научить учителей использовать интерактивные методы обучения, чаще обращаться к рефлексии собственной деятельности, развитию критического мышления.

Очевидна необходимость практики обучения в процессе деятельности «на рабочем месте» и рефлексии педагогической деятельности, фокусируясь на медленном обновлении образа мышления педагога.

2.2. Реализация модели развития профессионального потенциала сельских учителей в процессе образовательной деятельности в школах Монголии

На формирующем этапе была проведена экспериментальная работа по проверке выдвинутой гипотезе исследования, которая включает следующие группы предположений:

- Развитие профессионального потенциала сельского учителя представляет собой педагогический процесс преобразования структуры мотивов, ценностных ориентаций, образовательных и личностных потребностей сельского педагога;
- Условием развития положительной мотивации к педагогической деятельности у педагога является переход на компетентностный и гуманистический подходы в педагогической деятельности, развитие субъектной позиции учащихся;
- Раскрытие и использование педагогического потенциала образовательной среды сельской школы в повышении профессионально-педагогической деятельности учителя;
- Разработка и реализация модели развития профессионального потенциала сельского учителя и обоснование педагогических условий, способствующих полной реализации его профессиональной деятельности.

В рамках нашей экспериментальной работы для повышения профессионального потенциала учителей мы организовали обучение на «рабочем месте». Обучение было организовано в сельских школах аймаков Ховд, Увс, Баян-Улгий в период с 2017 года по 2019 год.

Согласно статистическим данным, в аймаках Ховд, Увс, Баян-Улгий население составляет 264860 человек. Из общего количества образовательных организаций – 98 школ. Количество учащихся в этих школах - 59432 ученика. Количество учителей – 4002 учителя (табл. 5).

Таблица 5. Статистические данные по численности населения и школ аймаков Ховд, Увс, Баян-Улгий

№	Аймак	Численность населения (по данным на 2017 г.)	Численность школ	Количество учащихся	Количество учителей	Расстояние от Улан-Батора
1	Ховд	87363	25	18590	1436	1487 км
2	Увс	72 906	30	17650	1029	1417 км
3	Баян-Улгий	101591	43	23192	1537	1709 км

Аймак Ховд образован в 1931 году и является единственным аймаком в Монголии, где проживают представители более 19 этнических групп. В административно-территориальном отношении аймак Ховд разделён на 17 сомонов. 71 % населения в возрасте от 16 до 49 лет имеют полное и неполное среднее, а также высшее образование. Каждый пятый житель аймака учится. 89 % детей от 8 до 15 лет учатся в школе.

Аймак Увс был образован в 1931 году под названием Дербет по наиболее многочисленной народности — дербетам, с 1933 года носит название Увс аймак. В административном отношении Увс делится на 19 сомонов (районов).

Аймак Баян-Улгий создан в 1940 году и состоит из 13 сомонов.

Следует отметить, что данные три муниципальных образования являются типичными для отдаленных аймаков Монголии с точки зрения количества образовательных организаций и учащихся. Характерным для этих муниципальных образований является особенность социальной среды,

которая выражается в высоком уровне взаимоотношений и взаимосвязей, что создает благоприятные условия образовательным организациям развивать социальное партнерство. В ходе нашей экспериментальной деятельности наряду с учителями принимали участие и руководители системы образования, в том числе и директора школ, и некоторые руководители аймачных советов. В дальнейшем мы проводили модульное обучение по общей программе во всех трех аймаках, а показатели по отдельным модулям показали на примере школ разных аймаков, в которых наиболее заметна положительная динамика. Проблемно-ориентированный анализ, проведенный в опытных школах, выявил ряд ключевых проблем, которые необходимо решить при переводе её в эффективное состояние. Данный анализ позволил определить приоритетные направления по развитию профессионального роста педагогов, обозначил необходимость методической поддержки учителей при работе с различными категориями обучающихся.

Экспериментальная работа была построена по модульному принципу: в каждой из опытных школ мы проводили обучение в течение трех лет и несколько раз выезжали с преподавателями вузов (Приложение 8.). В процессе обучения было реализовано 4-модульное обучение, продолжительность каждого модуля – 2-3 недели. В этот период запланированы 2 учебные сессии, а также 160 часов самостоятельного обучения. Учебные сессии или собрания требуют посещения лекций и семинаров, круглых столов, рефлексивных обсуждений. Период самостоятельного обучения подразумевает разработку плана профессионального развития, изучение учебно-методических материалов, ведение педагогических записей, проведение наблюдений, исследований и тестирований, и творческие эссе-рассуждения. После завершения каждого модуля обучающиеся пишут исследовательский отчет, и по окончании обучения желающие имеют возможность написать магистерскую диссертацию и защитить степень магистра. В период обучения издавались

учебные и учебно-методические пособия для учителей по тематике каждого из модулей. Исходной позицией было понимание, что цель курсов повышения квалификации состоит не в традиционной передаче и освоении новых знаний, а в повышении мотивации заниматься самообразованием, поощрении и поддержке интерактивных форм обучения.

Процесс повышения квалификации опирался на деятельностный, компетентностный и гуманистический подходы обучения и был направлен на развитие когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов профессионального потенциала сельских учителей Монголии.

Основопологающими принципами обучения являлись:

- индивидуализация, предполагающая организацию учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей педагогов, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учителя.

- активность, основанная на использовании проблемного обучения и выработку самостоятельности обучающихся с учетом интересов учителей;

- субъектность, направленная на организацию учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, которая позволяет создать оптимальные условия для саморазвития, раскрытия и реализации потенциальных возможностей каждого учителя.

Преимущество данной формы обучения обусловлено несколькими факторами:

- Обучение в рамках школы выгодно учителям и администрации: учитель не покидает рабочее место, и ему не надо тратить финансы на поездку в город, и отрываться от семьи;

- Обучение является практико-ориентированным и дает возможность разбора проведенных уроков и тренировки навыков рефлексии и саморефлексии, обсуждение своих уроков с учителями других предметов и с коллегами из университета;

- Возможность выявления своих сильных и слабых сторон в преподавательской работе, участие в интерактивных тренингах и дискуссиях.

В первичном собеседовании мы выявляли у учителей, какие компетенции они хотели бы развить, составили программу обучения с учетом их потребностей. Особое внимание уделялось при составлении программы обучения элементам развития у учителя:

- устойчивой мотивации к педагогической деятельности, которая относительно независима от меняющихся конкретных условий;
- познавательного интереса, который не ограничивается только рамками преподаваемой дисциплины, но и охватывает вопросы образования в целом;
- потребности в постоянном личностном и профессиональном самосовершенствовании;
- творческого подхода в реализации профессиональных задач;
- самостоятельности;
- эмоциональному стимулированию.

В процессе ежедневной практики и творческой деятельности учителя могут использовать возможности для самосовершенствования. На основе собственной оценки делается выбор, принимаются решения, планируются конкретные действия, оцениваются результаты и делаются выводы. Учителя учатся реализовывать свою педагогическую деятельность, гибко и разносторонне реагируют на внешние вызовы, самостоятельно несут ответственность.

Теоретические курсы, которые мы с коллегами вуза проводили с учителями, были направлены на развитие позитивной мотивации, обучения навыкам управления и навыкам самоорганизации. В целом курсы, рассчитанные на неделю, состояли из трех модулей.

1. Первый модуль направлен на развитие профессиональных умений. Он освещает проблемы психологии управления, трудового права, управления людскими ресурсами, эффективного управления СРС.

2. Второй модуль имеет целью развитие профессионально-личностных умений как умение принимать решение, повышение правовой и экономической грамотности, развитие субъект - субъектных отношений учителя и ученика, развитие способности самоорганизации и самоуправления, повышение стрессо - устойчивости.

3. Третий модуль развивает исследовательские умения как умения анализа и синтеза, а также способность публичной презентации, умения самостоятельно выполнять задачи.

При реализации *первого модуля «Оценка профессионально-творческого мышления и практической деятельности учителя»* обучение было организовано в городе Улангом аймака Увс с 19 по 22 августа 2016 года. В обучении приняли участие 90 учителей: 45 из аймака Увс, 45 из аймака Ховд.

Оценка модуля производилась в две ступени: оценка процесса и конечная оценка. Первая оценка выполнялась на основе педагогических записей, творческого мышления, разработки плана профессионального развития. Конечное оценивание производилось на основе оценки эссе по результатам экспериментального исследования, проводимого за весь период реализации модуля в области профессионального развития (Приложение 4.).

Итак рассмотрим, как производилась оценка процесса. Учителя заполняли «педагогические записи», которые должны:

- охватывать определенный период практической деятельности;
- четко отражать собственную деятельность;
- а также отражать идеи изученных материалов.

На следующей ступени, когда проводился творческий (креативный) поиск-исследование, учителя должны были:

- разработать и провести небольшое исследование;
- проанализировать и оценить материал исследования;
- дать оценку степени соответствия концепции реформ образования настоящей теории и практике обучения.

Конечная оценка, как мы уже писали, будет проводиться на основе оценки эссе. Основные требования к эссе состоят в следующем:

- отразить в эссе результаты трех вышеперечисленных пунктов;
- соответствие темы, цели и содержания эссе;
- отразить возможности преодоления проблем, возникающих в процессе деятельности;
- структура эссе должна удовлетворять четким требованиям и содержать не менее 250-300 слов;
- содержать конкретное определение собственного прогресса.

По окончании модуля учителям, прошедшим обучение засчитывается 15 зачетных единиц. При этом:

- 9 зачетных единиц или 60% засчитываются обучающимся, которые принимали активное участие во всех мероприятиях, а также вовремя сдали эссе.
- 6 зачетных единиц или 40% засчитывались по оценкам эссе.

Оценка производится в два уровня следующим образом:

Первый уровень или 6 зачетных единиц:

- успешная реализация теоретических знаний, умений в ходе практической деятельности;
- проведение результативного исследования на основе творческого использования результатов изученного материала, первичного опыта и т.д.;
- подтверждение собственного прогресса, достигнутого в результате творческой инициативной работы;

- эссе, изложенное правильным способом, наполненное конкретными данными, с соблюдением логической последовательности, включающее не менее 300 слов;
- выдержано соответствие содержания, темы и цели эссе;
- сноски, комментарии и библиография оформлены правильно, в соответствии с требованиями.

Второй уровень или 3 зачетные единицы:

- сочетание теоретических навыков с практической деятельностью в определенной мере;
- сделано результативное исследование использования результатов изученного материала, первичного опыта и т.д.;
- неполная иллюстрация и подтверждение собственного развития или профессионального прогресса;
- допущены грамматические или стилистические ошибки, не полностью соблюдена логическая последовательность, хотя количество слов и соответствует 300, общее содержание, тема и цель соответствуют не в полной мере;
- сноски, комментарии и библиография оформлены не в полном соответствии с требованиями.

Анализ полученных результатов показал, что большинство учителей выбрали наиболее проблемные для себя виды и направления деятельности. Они распределились следующим образом (табл.6.).

Таблица 6. Направления работы педагогов в процессе Модуля №1

<i>Направления работы</i>	<i>Кол-во учителей в %</i>
Оценка собственной профессиональной практики	28
Оценка деятельности учащихся	10,8
Методика и выработки (построения) знаний	10,8
Отношения учителя и ученика	9,4
Совершенствование учебной программы	8,7

Умение читать и писать, развивать речь	7,4
Методы обучения иностранному языку	4,2
Работа с классом, коллективом	4,2
Домашнее задание	4,2
Личностное развитие и стрессоустойчивость педагога	4,2
Развитие творческого мышления	4,2
Совершенствование физической формы учеников	1,3
Организация проектов	1,3
Учащиеся, проживающие в общежитии	1,3

Таким образом, 74 учителя выбрали 14 направлений и на наш, взгляд, важным является тот факт, что большинство учителей обратились к оценке собственной профессиональной деятельности. Учителя в своих эссе написали о том, как проводили рефлексию. Например, учитель СОШ №2 г. Улангом О.М.: «Как я овладела методом рефлексии. Сначала я писала результаты, резюмировала запланированную на неделю работу. Я считала, что это и есть рефлексия. Однако, я занималась не рефлексией, а просто писала результаты (выводы, заключения) своей работы. Благодаря советам обучающих преподавателей я поняла разницу между выявлением выводов и рефлексией. Для меня это было очень важно».

Данные оценки вполне достоверны, поскольку учителя сами выявляли свои слабые стороны, а также получили возможность более плодотворно работать над улучшением своих показателей в рамках следующих модулей. Если сравнить результаты данного исследования с результатами первого исследования, то наблюдаются значительные позитивные изменения. Другими словами, учителя, которые ранее не давали оценку себе и своей деятельности, применяя систематизированную рефлексию ко всей своей деятельности, глубоко осознали необходимость собственного изменения. В этом и заключается основное достижение (табл.7.)

Таблица 7. Оценка модуля №1

Уровень	Зачетные единицы	Количество	В %
Первый уровень	9	33	44,6
Второй уровень	6	41	55,4
Всего:	15	74	100

В рамках второго модуля «Творческие поиски педагога, развитие его инновационной практики» обучение прошли 71 учитель аймаков Увс, Ховд с 18 по 22 сентября 2017 года.

Целью данного модуля было достижение профессионального развития путем творческого поиска решения возникающих трудностей, улучшения многосторонних аспектов своей деятельности, на основе систематизации собственной практики, а также при изучении опыта и передовых (прогрессивных) идей образовательной теории и практики.

Задачи, которые решались в рамках данного модуля:

- исследование инновационного опыта, прогрессивных теорий и практики профессионального развития;
- изучение собственной практической деятельности и определение проблем, требующих решения;
- осуществление творческого поиска, на основе заранее подготовленного плана;
- выполнение оценки выявленных результатов поиска (исследования).

Опираясь на результаты, опыт и методику предыдущего модуля, учителя должны были выполнить творческий поиск в определенной части своей деятельности, а также ряд работ по ее улучшению и изменению (Приложение 5).

Оценка модуля производится на основе эссе «Творческий поиск учителей и реформы в практической деятельности». Таким образом,

оценивается степень овладения поисковым подходом и эссе, написанное по его результатам.

1. Степень овладения поисковым подходом оценивается следующими критериями:

- Изучение соответствующих материалов;
- Соответствие темы, цели и задач;
- Степень разработанности методологии;
- Степень реализации экспериментального поиска;
- Состояние разработанности материала экспериментального исследования;

- Качество оценки, заключения.

2. Критерии оценки эссе-отчета по результатам исследования:

- Соблюдение требований к структуре эссе (соответствие темы, цели, содержания, заключений);
- Наличие достоверных примеров, цитат, сносок;
- Отражение опыта, извлеченного из своей деятельности;
- Культура письменной речи;
- количество использованных слов.

В завершение модуля общее количество засчитываемых зачетных единиц равно двенадцати.

- 9 зачетных единиц или 60% засчитываются при условии активного участия во всех этапах модуля и своевременной сдаче эссе;
- 6 зачетных единиц или 40% засчитываются по результатам оценки эссе. Эссе оценивается согласно следующим 3 уровням:

Первый уровень.

- Успешная реализация теоретических навыков и умений в практической деятельности.
- Эффективное, плодотворное использование результатов исследования, изученного материала и опыта в анализе.

- Доказательное подтверждение собственного профессионального роста, достигнутого в результате творческой инициативной работы.
- Эссе должно быть понятным, логически правильно построенным, последовательным. Объем эссе – не менее 300 слов.
- Соответствие общего содержания, темы, цели.
- Рациональный выбор и правильное оформление ссылок, комментариев, библиографии.

Второй уровень.

- В определенной мере выдержана связь теоретических знаний и умений с практической деятельностью учителя.
- Дан анализ использованию результатов исследования, изученного материала и первичного опыта.
- В определенной мере доказательно подтвержден собственный профессиональный рост, достигнутый в результате творческой инициативной работы.
- Эссе должно быть понятным, логически правильно построенным, последовательным. Объем эссе – не менее 300 слов.
- Соответствие темы, цели, общего содержания.
- Рациональный выбор и правильное оформление ссылок, комментариев, библиографии.

Третий уровень.

- Не выдержана связь теоретических знаний и умений с практической деятельностью учителя.
- Недостаточно проанализировано состояние использования изученного материала и первичного опыта, а также результатов исследования.
- Не приведено доказательное подтверждение собственного профессионального роста, достигнутого в результате творчески инициативной работы.

- Эссе должно быть понятным, логически правильно построенным, последовательным. Объем эссе – не менее 300 слов.
- Соответствие общего содержания, темы, цели.
- Правильное оформление ссылок, комментариев, библиографии (табл.8).

Таблица 8. Направления работы педагогов в процессе Модуля №2

<i>Направления работы</i>	<i>Кол-во учителей в %</i>
Улучшение результатов и качества последовательных (дополнительных) уроков	36,6
Способность чтения, понимания и говорения	10,8
Взаимоотношения учителя и ученика	9,4
Методика оценки, разработки и применения учебных программ	9,4
Методика работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	3,8
Профессиональное развитие учителя	3,8
Оценивание учеников	3,8
Прогуливание уроков	3,8
Обучение говорению и чтению на иностранном языке	5,2
Работа с классом, коллективом	3,8
Домашнее задание	2,4
Академическая неуспеваемость учеников	2,4
Физическое развитие	2,4
Попытки привить любовь к чтению	2,4

Таким образом, было получено 71 эссе по вышеуказанным 14 направлениям.

Из данного соотношения делаем вывод, что наиболее актуальной проблемой для учителей является улучшение результатов и качества последовательных (дополнительных) уроков. Приведем несколько цитат из эссе учителей:

Учитель СОШ №2 аймака Увс О.М.: «Раньше, выполняя исследовательскую работу, я рассматривала общие темы в широком смысле. Однако теперь поняла, что более эффективно и интересно заниматься изучением частных конкретных тем».

Учитель СОШ г.Улаангом аймака Увс М.Х.: «Работая в рамках первого модуля, я исследовал учеников класса 6-е на уроках английского языка и 7-г класса - на уроках русского языка. Во втором модуле я решил исследовать только 7-г класс на уроках русского языка. Таким образом, уменьшив количество учеников, я получил возможность более тщательного изучения».

Учитель СОШ сомона Бухмурун аймака Увс Б.С.: «Данное исследование показало, что при организации урока я упускала многое. Активно не включала детей в процесс обучения, не создавала конкуренцию между учениками, закрепление урока проводилось на основе аналогичных вопросов для всех учеников, домашнее задание не отличалось оригинальностью. Все это оказало большое влияние на отсутствие интереса к выполнению домашнего задания, ухудшению качества обучения. Наконец из результатов я поняла, что основной причиной систематического невыполнения домашнего задания является небрежность (невнимательность) учителя».

Учитель СОШ сомона Сагил аймака Увс Д.Д.: «Возможно то, что я параллельно своей основной работе педагога выявляю насущные проблемы своей деятельности, системно планирую их, непрерывно принимаю участие в исследовании, возможно это и будет самым интересным и эффективным методом моего собственного развития, а также прогресса моих учеников».

Учитель комплексной школы «Хан Ховд» аймака Ховд Н.Х.: «... одним из доказательств этого является то, что однажды ученики, классным руководителем которых я являюсь, сказали мне во время перемены:

- Учитель, учителя нашей школы стали более культурными. Было очень приятно, когда самая вредная из учительниц, перед тем как зачитать объявление попросила у нас разрешение со словами - Ребята, извините, можно я скажу объявление?».

Учитель СОШ сомона Булган аймака Ховд Г.У.: «Прежде всего я провела повторный самоанализ (рефлексию) своей педагогической деятельности, выявила свои слабые стороны, а также согласно им выбрала данную тему и с намерением исправить их взялась за исследование».

Учитель СОШ сомона Бухмурун аймака Увс Ж.Б.: «...Начиная с того дня я стал задумываться над тем, каким путем уменьшить неуспеваемость некоторых учеников по монгольскому языку. Но я так и не находил решения данного вопроса. Однако, приняв участие в данном проекте, я осознал, что самым правильным и эффективным методом решения каких-либо трудностей, является системное изучение данных трудностей и самостоятельное изменение ситуации».

Учитель СОШ №4 г. Улаангом аймака Увс Д.Х.: «Наблюдая улучшение успеваемости учеников и изменения во взаимоотношениях учителя с учениками, я ощутила хотя бы небольшое продвижение моего развития, в том числе и как педагога. Посредством своей деятельности открываю себя как личность. Таким образом я разработала проект улучшения уроков по монгольской письменности, начатый в рамках работы над модулем №1 с целью качественного улучшения своей практической деятельности, решения ошибочных моментов, распространения правильных сторон, подтверждения результатов».

Учитель СОШ сомона Булган аймака Ховд Б.А.: «Сначала работа в рамках первого модуля мне казалась крайне легкой и интересной, однако в некоторых ситуациях я задавалась вопросами - как действовать дальше, правильно ли я выявила проблему? Может быть я ошиблась в выборе темы? Способна ли я вообще заниматься исследовательской работой? Приступая ко

второму модулю сомнения о том, каким образом следует проводить исследование на этом этапе, уменьшились, однако тревожил вопрос о результатах исследования. Подтвердится ли мой прогноз? Возможно ли влияние других факторов? Возникновение всех этих вопросов и раздумий является знаком моего определенного прогресса».

Учитель СОШ сомона Сагил аймака Увс Л.Т.: «Я поняла, что дети интенсивнее развиваются, если классный руководитель в целях знакомства с учениками проводит беседы, обсуждает с ними их переживания, оказывает поддержку, хвалит и поощряет детей». Из этих примеров следует, что распознав свою повседневную деятельность, учителя осуществили поиск всевозможных путей ее улучшения. Те, кто в рамках первого модуля объективно оценил свою деятельность и себя, смогли выполнить многосторонний поиск путей улучшения своей деятельности на основе предыдущих результатов. Наблюдается, что насколько активно проводится поиск, настолько и высок стимул(табл.9).

Таблица 9 . Оценка модуля № 2

Уровень	Зачетные единицы	Количество	В %
Первый уровень	12	14	20
Второй уровень	13	31	44
Третий уровень	11	17	24
Четвертый уровень	9	9	12
Всего		71	100%

В рамках *третьего модуля*, обозначенного нами как «Учитель-исследователь», приняли участие 71 учитель, в сомоне Булган аймака Ховд с 17 по 22 сентября 2016 года.

Целью данного модуля было непрерывное развитие технологических и методических компетенций на основе критической и творческой оценки собственной деятельности. Конечной целью было обучение основам исследовательских умений, проведение детального исследования актуальных

проблем развития и обогащение собственного опыта с опорой на полученные результаты.

Задачами модуля были обозначены:

- Провести оценку своей практической деятельности.
- Найти и выбрать свою тему, свое направление и пути их решения, на основе выявления
- Выявить актуальные проблемы, требующие решения и экспериментального исследования.
- Определить методологию исследования, спланировать ход исследовательской работы, сбор доказательств, дополнительного материала, методику анализа данных.
- Подготовить к публикации полученные результаты в виде научной статьи-отчета.

Во время модуля в процессе обучения проводилась работа по расчету процесса и результатов. Представим ее в Приложении 6.

Алгоритм работы в рамках этого модуля включать следующие составляющие:

1. Анализ и разъяснение преподавателями на основе данных первых двух модулей.

Несмотря на внедрение новых методов и упражнений по развитию критического мышления, результаты были скромные. Процент обучающихся, использующих такие методы, как рефлексия, самостоятельный поиск, анализ, экспериментальный метод, сравнительно мал (0.6%). Поэтому, в целях более основательного и широкого внедрения данных методов в обучение, была необходимость проведения дополнительных пояснений и личных бесед с обучающимися. Мы поставили цель показать, каким образом можно использовать упражнения по развитию критического мышления в процессе обучения.

Далее обучение проводилось в группах:

- члены команды разрабатывают задания и упражнения на развитие мышления;
- тестируют разработанные задания, упражнения;
- анализируют результаты и процесс тестирования;
- организуют обсуждение по вопросам выявления факторов, оказавших влияние на цель, процесс, результаты процесса тестирования упражнений на основе выполненного анализа;
- в завершение обсуждения планируют последующие действия;
- тестируют новые действия.

После было апробировано вовлечение учителей в групповую совместную работу для выполнения заданий «Отгадай слово», «Кроссворды». Задание 1. «Отгадай слово». Загаданное слово должно быть связано с уроком. Обучающиеся делятся на команды, по 10 человек в каждой из групп. Каждый член команды задает 1 вопрос педагогу. Итого 10 вопросов. Преподаватель должен отвечать на вопросы только «да» или «нет». Для примера, было загаданное слово – «экзамен» (таблица 10).

Таблица 10. Вопросы задания «Угадай слово».

№	Вопросы команды	Ответы учителя	
		Да	Нет
1.	Оно связано с сегодняшним занятием?	•	
2.	У вас оно есть?	•	
3.	Это существительное?	•	
4.	Одушевленное?		•
2.	Это тетрадь?		•
6.	Это журнал?		•
7.	Ручка?		•
8.	Доска?		•
9.	Мел?		•
10.	Книга?		•

Другой команде «Золотой род» было дано задание – «Зрелость» (таблица 11).

Таблица 11. Задание – «Зрелость»

№	Вопросы команды	Ответы учителя	
		Да	Нет
1.	Одушевленное?		•
2.	Оно в этой аудитории?	•	
3.	Это то, что нужно человеку?	•	
4.	Это имущество?		•
2.	Можно ли взять это в руки?		•
6.	Оно у нас постоянно?		•
7.	Оно есть у меня?		•
8.	Это существительное?	•	
9.	Это мастерство?		•
10.	Это зрелость?		•

Второе задание команды «Будущее». Загаданное слово – «Понятие» (Таблица 12). (Работа команды стала более интенсивной).

Таблица 12. Задание «Понятие»

№	Вопросы команды	Ответы учителя	
		Да	Нет
1.	Это что-то материальное?		•
2.	Имеет ли оно цвет?		•
3.	Форму?		•
4.	Его используют мужчины?	•	
2.	Важно ли это для учителя?	•	
6.	Имеет ли оно сезонное свойство?		•
7.	Это письменные принадлежности?		•
8.	Это что-то абстрактное?	•	
9.	Представление?		•

10.	Понятие		•
-----	---------	--	---

Второе задание команды «Золотой род». Загаданное слово – «Принцип».

Таблица 13. Задание «Принцип»

№	Вопросы команды	Ответы учителя	
		Да	Нет
1.	Есть ли оно в нашем институте?	•	
2.	Есть ли оно в этом помещении?	•	
3.	Видим ли мы его?		•
4.	Это глагол?		•
2.	Это существительное?	•	
6.	Что-то абстрактное?	•	
7.	Знаем ли об этом?	•	
8.	Знание?		•
9.	Образование?		•
10.	Принцип?	•	

Мы со стороны проводили наблюдение, и оно показало положительную динамику в проведении этого задания.

- Сначала обучающиеся задавали вопросы, которые просто приходили им в голову, тем самым исчерпывая все 10 вопросов.
- Во второй раз они поняли, что при разгадывании слова вопросы нужно задавать правильно. И при формулировке вопроса обучающиеся стали советоваться со своей командой, работать сообща.
- Так как обе команды задавали вопросы поочередно, то они внимательно слушали вопросы команды - соперников и основывались их вопросы.
- Наблюдалась конкуренция между командами.
- Каждый из участников начинал принимать более активное участие в работе команды.

Обобщенные данные по этой части модуля можно представить в качестве положительных и отрицательных сторон представлены в таблице 14.

Таблица 14.Обобщенные данные 3 модуля

Плюсы	Минусы
Каждый обучающийся работал творчески	Обучающиеся задавали не конкретные вопросы, недостаточно обдумывали возможные действия в последующем
Наблюдалась острая конкуренция между командами	Слабая работа в команде
Внимательно следили за вопросами и ответами команды соперников	Недостаточная скорость мышления

Другой вид работы, который был предложен учителям состоял в отгадывании «Кроссворда».

Методика:

- Выбрать 20 ключевых слов, связанных с профессиональной тематикой;
- Составить из этих слов кроссворд (Следует заранее планировать дизайн и форму кроссворда, как составлять тот или иной кроссворд – прямоугольной, треугольной, сложной формы?);
- Подготовить вопросы для разгадывания кроссворда (вопросы, антонимы, синонимы, определения);
- Подготовить кроссворд для разгадывания другими обучающимися.

Наши наблюдения со стороны показали, что:

- обучающиеся быстро отобрали ключевые слова для кроссворда;
- составление кроссворда потребовало очень много времени, поскольку обучающимся приходилось менять некоторые выбранные слова, так как они не подходили к форме кроссворда;

- некоторые были обескуражены и ждали, чтобы сначала посмотреть кроссворды других обучающихся;
- при составлении вопросов для кроссворда обучающиеся обращались за помощью к педагогу и членам команды, оказывали поддержку друг другу.

Мы также обобщили результаты наших наблюдений и представили положительные и отрицательные аспекты при выполнении этого задания в таблице 15.

Таблица 15. Обобщенные результаты наблюдений

Плюсы	Минусы
Каждый обучающийся осознанно и творчески подошел к выполнению задания	Некоторые обучающиеся были обескуражены, так как задание требовало специальной мыслительной деятельности
Составление вопросов требовало наличие багажа знаний и опыта обучающего, прошедшего предыдущие модули	Наблюдались попытки списывания
У каждого обучающегося появилась интеллектуальная собственность	Неумение внимательно считать при составлении горизонталей и вертикалей кроссворда
Совместное разгадывание кроссвордов, составленных самими обучающимися, является интересным занятием	

По алгоритму настоящего модуля было проведено следующим этапом *рефлексия наблюдения*. При обсуждении были освещены такие задания и вопросы:

- Учен ли предыдущий опыт и знания обучающимися?
- Является ли задание гибким и вариативным для того, чтобы применять его к обучающимся с различным уровнем?
- Смогли ли точно рассчитать какие умения развивает задание?

- Использовали ли обучающиеся разработанные задания быстро и в полной мере?

- Какова была самостоятельность работа каждого обучающегося. Также было проведено и обсуждено само задание, его *тестирование*:

- Задание было разъяснено правильно, кратко и четко?
- Получил ли каждый обучающийся возможность представить себя?
- Требовал ли процесс мышления определенной скорости?
- Была ли предоставлена возможность работать совместно?
- Наблюдалось ли усиление конкуренции, увеличение участников?
- Обратили ли Вы внимание на то, как и каким образом они рассуждали?

И завершающим в процессе работы в этом модуле была *оценка мышления* обучающихся:

- Каким было участие обучающегося?
- Какими были скорость и производительность мышления?
- Как обучающиеся представили себя, насколько самостоятельными были?
- Заключение выводится на основе анализа всех альтернативных вариантов для решения проблемы?

В ряде стран в рамках специальной программы проводят занятия по развитию мыслительных способностей. Джон Гудлэд в своей работе «Место, которое называется школой» установил, что некоторые учителя, сначала обрушив шквал информации на учеников, осуществляют проверку знаний легким экзаменом со строгим подходом. И однажды выясняется, что ученики учителя-приверженца вышеописанного подхода не владеют способностью рефлексивного мышления, размышления, навыком ведения логической дискуссии. Мыслительная деятельность учащихся напрямую зависит от их интеллектуальных способностей: умения ставить вопрос, проявлять интерес, открывать для себя новое, анализировать, делать выводы, представлять себе

мысленно, дискутировать, прогнозировать, правильно и рационально выбирать из огромного объема информации и т.д.

Учитель задает насколько только возможно открытые вопросы в целях стимулирования мыслительной деятельности учеников. Например, вместо вопроса «К какому материка совершил путешествие Колумб?», требующего готового ответа, следует задать «Почему Колумб совершил путешествие в Америку? Что ты об этом думаешь?». На такие вопросы ученик ответит, обдумав вопрос с разных сторон и с опорой на свои размышления. «Критическое мышление развивается тогда, когда перестает существовать лишь один вариант ответа на заданный вопрос» [23].

Согласно таксономии Блума вопросы, задаваемые учителем можно разделить на простые и требующие размышлений. Каждому учителю, желающему развивать мыслительные способности учащихся, следует начинать с таксономии Блума. Уровень задаваемого учителем вопроса, и уровень мыслительных способностей ученика, как правило, связаны друг другом. То насколько сознательно учитель подходит к задаваемым вопросам определяет, каким образом пройдет мыслительный процесс. Ученик, овладевший навыками мыслительной деятельности, имеет возможность плодотворно применять знания на других уроках.

При подведении итогов, мы констатировали, что протестированные нами задания «Отгадай слово» и «Кроссворды» хоть и в меньшей степени способствовали развитию навыков активной мыслительной деятельности. Каждый обучающийся пополнил число своих творений кроссвордом. Исправляли ошибки, возникающие в процессе разгадывания кроссвордов, составленных своими коллегами. Исправление велось чрезвычайно строго и плодотворно, внимание уделялось выбору слов, формулировке вопросов, грамматической правильности написания слов. Также обучающиеся обсудили то, что кроссвордные вопросы некоторых студентов были слишком общими и расплывчатыми. Также было упомянуто, что составление

кроссвордов - это тяжелая интеллектуальная деятельность, требующая более тщательной работы.

Таким образом, организация работы по развитию профессионального потенциала учителей в рамках обучающихся модулей, показала, что педагоги положительно отзываются на интерактивные формы работы, и показали положительную динамику в развитии навыков самостоятельного поиска, умения анализа, выстраивания собственного исследования, тренировки критического мышления.

2.3. Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности модели по развитию профессионального потенциала педагогической деятельности сельского учителя Монголии

Приступая к нашему исследованию, мы исходили из предположения, что развитие профессионального потенциала сельского учителя будет успешным при выполнении целого ряда социально - педагогических условий. Первая группа условий касались непосредственно организации образовательной деятельности учителя, которая строится на принципах индивидуализации, активности, субъектности.

Как показала экспериментальная работа, использование методики «обучение на рабочем месте» в ходе модульного обучения, удалось добиться индивидуального подхода в развитии профессионального потенциала учителя, и, что самое важное - перевода этого подхода учителями на свою деятельность с учениками. По признанию учителя СОШ сомона Ундурхангай аймака Увс П.Э.: «Я придерживался слишком традиционного метода обучения монгольской письменности. Вследствие чего у детей не возникало особого интереса и желания посещать занятия, поэтому не наблюдались особые результаты и прогресс в качестве преподавания монгольской письменности. Я начал давать задания с учетом достижений каждого отдельного ученика».

Реализация вышеуказанных принципов обеспечивалась также соответствующим эвристическим содержанием образования по своему предмету, субъект-субъектным отношением учителя и ученика, развитием критического мышления как самих учителей, так и учащихся. Большое внимание в опытной работе придавалось включению педагогов в познавательную и поисковую деятельность при обучении на рабочих местах, в деятельности стажировочных площадок, реализации системы наставничества.

Сам процесс профессиональной деятельности строился на деятельностном, компетентностном, гуманистическом подходах. Переход от традиционного знаниевого подхода к компетентностному давался достаточно сложно. Не отрицая значение базовых знаний, соответствующих умений, навыков, определенных способов обучения, удалось нацелить учителей на развитие у учащихся рефлексивной оценки своих возможностей и невозможностей, осознание границ своей компетентности. Понимание учителями основной идеи компетентностного подхода и понимание того, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях, происходило в процессе общих дискуссий, рефлексии собственной практики, о чем свидетельствуют высказывания учителей в своих эссе. В рамках компетентностного подхода доминирующим является представление не просто о «наращивании объема» знаний, а о приобретении разностороннего опыта деятельности. Так, по мнению учителя СОШ сомона Бухмурун аймака Увс М.Г. наглядно видно, как можно переводить знания в плоскость практических заданий: «например, после изучения темы «Расчеты процентов» в 10 классе, ученики выполняют задание составить бизнес проект, рассчитать процент срочного и бессрочного банковского вклада, процент и сумму платежей займа. 21 ученик разделились на 8 групп, каждая

группа использовала свой подход к написанию бизнес проекта, а также ученики получили знания о банковской деятельности. Среди бизнес проектов были: проект по строительству ледяного городка, по содержанию свинофермы, лотерейный проект, проект по выращиванию овощей, по изготовлению деревянных изделий. Ученики другого класса в рамках этой же темы выполнили графики на основе мониторинга цен на товары в местных магазинах».

Большое значение в процессе эксперимента имела выработка каждым учителем собственного индивидуального стиля, развития своей профессиональной культуры, и личностного развития. Содержательный анализ эссе учителей показал, что они пришли к познанию и осознанию своего «Я» (эмоционального, интеллектуального, социального, духовного), построению цели и планов в профессиональной деятельности, разработка программы профессионально – личностного самосовершенствования, определению роли обучения «на рабочем месте» в их профессиональном росте.

Деятельностный компонент нашей модели развития профессионального потенциала сельского учителя предполагал развитие системы непрерывного образования и основные виды работы как «обучение на рабочем месте», профессиональная переподготовка, работа на стажировочных площадках, и наставничество. Как показал эксперимент, особое значение имели стажировочные площадки как возможность для молодых учителей входа в профессию, для стажистов - совершенствование своей практики и для опытных педагогов – реализация задач наставничества. Именно здесь апробировались актуальные и эффективные технологии организации работы учителей в процессе повышения квалификации. В современной практике ведения образовательного процесса в монгольских школах отмечается необходимость системного учета факторов, касающихся повышения качества обучения школьников. Стажировочные площадки в

нашем эксперименте показали возможность выхода на высокий уровень результативности работы школы как значимого социального института монгольского социума. Пришло понимание, что это зависит не только от учебной составляющей, но и от развития социального партнерства, готовности учителей и учащихся к эффективной социализации в условиях меняющегося местного социума. Переход на компетентностный подход обеспечивает достижение главного продукта обучения - формирование устойчивых умений и навыков анализа поступающей информации, самостоятельного принятия решений, развития критического мышления.

В работе опытных школ большое внимание придавалось сегменту внеучебной деятельности учащихся, чтобы преобразовать школу в единую модель социально-культурного пространства развития личности и местного социума. Так методист Управления образования и культуры аймака Ховд М.О. отмечала, что участие в модульных занятиях позволило ей по другому оценить роль школы для местного сообщества, и что «...особенность разработанного мной плана профессионального развития заключается в том, что новый план значительно отличается направленностью на личное развитие, инновационным характером. Было интересно узнать, что значит развитие социального партнерства».

Действительно, в рамках реализации стажировочной площадки школа создавала условия для реализации профессионального потенциала и научного творчества педагогов, обеспечивала открытость профессионального общения. При этом сам педагогический коллектив школы получает положительный опыт для дальнейшего качественного развития в профессиональном росте, а именно в выявлении и распространении позитивного социально-ценностного педагогического опыта, в создании банка методических материалов общего доступа.

Среди других педагогических условий нашей модели развитие инновационной деятельности и использование интерактивных форм

обучения эффективно способствовали росту профессионального потенциала учителей. Программа обучения предусматривала целый комплекс различных форм обучения: мастер-классы, открытые занятия, рефлексия собственной практики, презентации педагогического опыта, организацию групповой, индивидуальной работы. Организация самостоятельной работы по разработке проектов, внеклассных занятий, разработки индивидуального маршрута профессионального роста учащихся – все эти виды работы стали входить в арсенал педагогической деятельности для многих учителей.

Стажировочные площадки дали возможность развитию социально-личностных компетенций учителя как умение работать в команде, сотрудничество, критически рассматривать тот или иной аспект развития общества. Учитель комплексной школы Тэмужин аймака Ховд П.Э.: «Мне нравилось все объяснять и больше говорить самой, а иначе казалось, что чего-то не хватает. Однако я поняла, что результативнее сначала выслушать учеников, правильно ли они говорят, а затем уже объяснять самой. Раньше я воспитывала пассивных учеников, которые только накапливали знания. Оказалось, что работа детей в группах, очень сильно помогает усвоению знаний».

Компетенции как умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знания о способах профессионального совершенствования, получили развитие не только в процессе рефлексии, но и при такой форме как «педагогические записи». По признанию учителя СОШ сомона Тариалан аймака Увс Н.Э.: «Раньше я не практиковала рефлексия, строго придерживалась норм. Однако сейчас провожу рефлексия, начала давать оценку своей деятельности и чувствую продвижение. ... в заметках я записывала последовательность действий. Но эта работа оказалась малорезультативной, так как больше напоминала конспект последовательности. Поэтому после консультации с обучающим педагогом эффективным оказалось ведение заметок на уроке монгольского языка в 6

классе». Другой учитель СОШ №4 аймака Ховд Д.С. подтверждает эффективность этого метода: «Педагогические заметки я использую в качестве исследовательского материала при документации и выявлении методов своей деятельности, систематизации и выявлении ошибок и недостатков, их исправлении, улучшении».

В начале эксперимента многие учителя признавались в слабом развитии исследовательских компетенций. Учитель СОШ г. Бэрх аймака Ховд Ж.Ц. при определении своих слабых сторон написал: «Не хватает профессионального творческого мышления, исследовательской деятельности и собственно поисковых умений, дифференцированного домашнего задания, непрерывного саморазвития».

Если в начале эксперимента ответы учителей на вопросы были самыми общими и не проецировались на собственную практику и опыт, то в завершение, мы отмечаем, что ответы стали более конкретными, и оценки даются на основе проведения самоанализа.

По результатам анкетирования ответы учителей экспериментальной группы в завершении эксперимента выглядят таким образом:

- 32% учителей на вопрос, что мешает развитию их профессионального потенциала, указали конкретные способы и оптимальные методы решения актуальных вопросов.
- 28% учителей указали способы личного участия в решении проблем, с которыми сталкиваются педагоги в процессе профессиональной деятельности.
- 33% учителей написали каких результатов достигнут они в своей профессиональной деятельности, если будут решены проблемы.
- 30% учителей указали в анкетах, что полученные результаты окажут влияние на занятие (урок), учащихся, среду обучения, деятельность образовательного учреждения.

Учителя обнаружили умения получения и обработки информации, обращения к различным источникам данных и их использование в собственной практике.

Помимо методической, предметной компетенции важными для развития профессионального потенциала сельского учителя, на наш взгляд, являются владение коммуникативными компетенциями, которые пронизывают все виды педагогической деятельности учителя: умение выслушивать и принимать взгляды других людей, выступать на публике, дискутировать, защищать свою точку зрения. Учитель СОШ №4 г. Улангом Д.Х.: «... Являясь учителем, я был крайне удивлен, и в течение 3-х дней размышлял: Как дальше работать? Где я допустил ошибку? Почему ученики не хотят учиться? Как пробудить в учениках желание и стремление к учебе? Каковы ошибки и недостатки моей методике обучения? Множество подобных вопросов возникали передо мной, и после долгих размышлений, поиска ответов на вопросы, я решил начать обсуждать это с коллегами, открыто говорить о своих сомнениях. Иногда важно начать все сначала...».

В целом, после нашего эксперимента учителя признавались, что снизилась усталость на работе, и они стали получать энергию от своей работы, работать оптимистично.

Важным показателем является уровень развития самосознания у учителей: отмечено изменение отношения к себе и окружающим их людям. Сельские педагоги начали принимать себя такими, какие они есть, верить в свои силы и возможности, искренни в проявлении чувств, они способны на самостоятельный и ответственный выбор, и поверили в возможности своего роста.

В теоретической части мы отмечали, что профессиональный потенциал учителя сельских школ Монголии, состоит из когнитивного, мотивационно - ценностного компонента и поведенческого компонентов. Результаты динамики изменений мы проверяли с помощью анкетирования, наблюдения,

анализа, написанных учителями эссе. Итоговые данные приведены в обобщенных таблицах 16, 17.

Таблица 16. Результаты уровня развития профессионального потенциала на контрольном этапе по компонентам (в %)

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный компонент			
КГ	16	32	52
ЭГ	30	56	14
Мотивационно-ценностный компонент			
КГ	13	34,5	52,5
ЭГ	33	60	7
Поведенческий компонент			
КГ	13	35,5	51,5
ЭГ	28,5	58	13,5

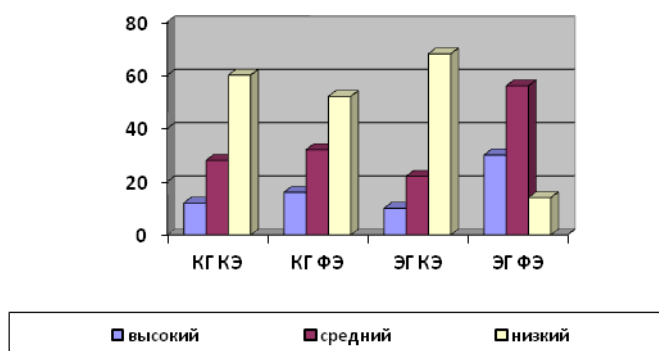


Диаграмма 6. Сравнительная диаграмма изменения когнитивного компонента на констатирующем и контрольном этапах

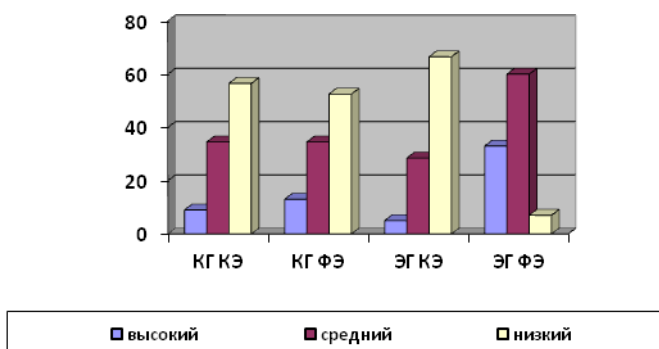


Диаграмма 7. Сравнительная диаграмма изменения мотивационно-ценностного компонента на констатирующем и контрольном этапах

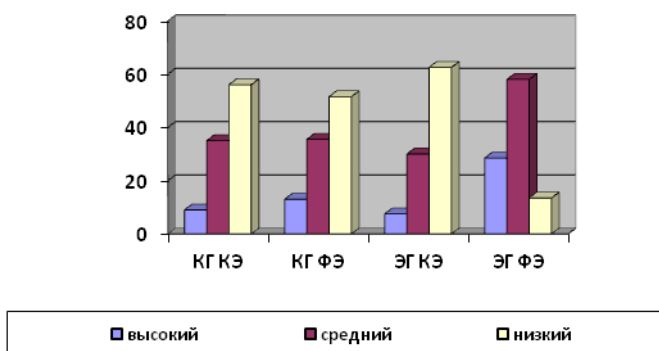


Диаграмма 8. Сравнительная диаграмма изменения поведенческого компонента на констатирующем и контрольном этапах

Таблица 17. Сравнительные результаты развития профессионального потенциала на констатирующем и контрольном этапах

	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Экспериментальная группа на констатирующем этапе	7,5	26,75	65,75
Экспериментальная группа на формирующем этапе	30,5	58	11,5
Контрольная группа на констатирующем этапе	10	32,5	57,5
Контрольная группа на формирующем этапе	14	34	52

Как видим, результаты в экспериментальной группы заметно улучшились, а в контрольной группе остались практически неизменными.

В результате анкетирования, анализа и наблюдения *когнитивный компонент* профессионального потенциала сельского учителя показал, что у них повысилось стремление к постоянному совершенствованию, творческой активности, способности к анализу профессиональной ситуации и рефлексии.

Изменение показателей *мотивационно-ценностного* компонента наблюдались в первую очередь в понимании значимости профессии учителя для общества и для собственного развития; повышении интереса к преподаваемой дисциплине и вопросам образования в целом и стремлении к саморазвитию. Основную задачу мы видели в развитии мотивации учителя, в стремлении развиваться в своем профессиональном росте, и здесь также есть положительная динамика.

Изменения в *поведенческом компоненте* особенно заметны в умении использовать свои эмоции для достижения поставленной цели, поддержать контакты и устанавливать связь и способности позитивно влиять на результативность процесса общения, терпимости к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни.

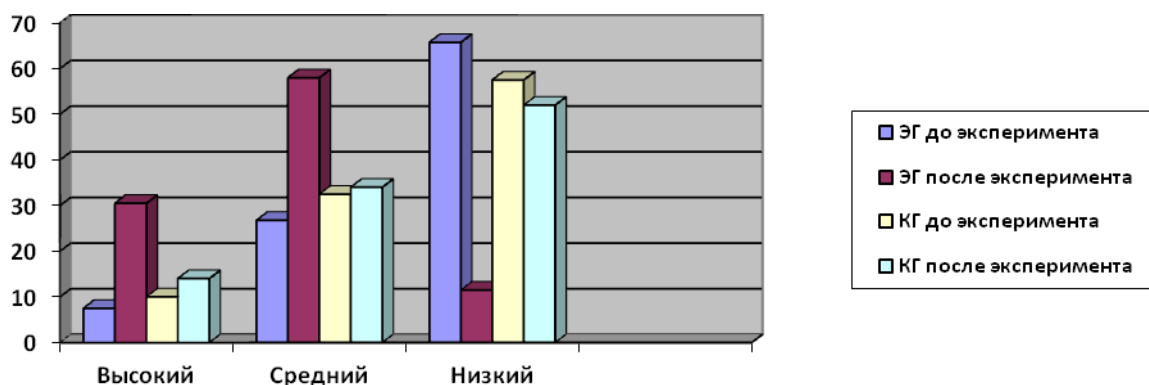


Диаграмма 9. Сравнительные результаты развития профессионального потенциала учителей сельских школ Монголии

Другими показателями качественного роста профессионального роста учителей сельских школ, на наш взгляд, явились расширение видов

практической и исследовательской деятельности учителя, профессиональная карьера, желание продолжить обучение и повысить свое образование. Анализ полученных данных позволил показать динамику развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии в следующей таблице 18.

Таблица 18. Динамика развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии

№		кол-во слушателей курсов ПК «на рабочем месте»	показатель от общего числа
1	всего обучено	756 учителей	19% (от кол-ва всех учителей 3-х аймаков)
2	вертикальная восходящая карьера	151 учитель заняли управленческие позиции 453 учителя получили степень магистра	19,9% 59,9%
3	горизонтальная карьера	у 152 педагогов вырос статус на старом рабочем месте – появились новые виды деятельности, такие как участие в проектах и т.д.	20%

Таким образом, результативный компонент модели, основанный на выборе базовых личностных свойств и качеств, принципиально важных с профессиональной точки зрения, показал определенную динамику социальной компетентности сельского учителя, развитие общих и специальных способностей, как креативность, а также другие личностные свойства и качества. Этот подход нашей модели был вполне оправдан, ведь личность педагога – главный инструмент его творчества. Педагогическая профессия в силу своей многоплановости предполагает максимально полное использование всех актуальных и потенциальных возможностей человека.

Выводы по второй главе

Во второй главе настоящего исследования представлено описание экспериментальной работы, раскрыта реализация разработанной модели процесса развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии.

Методологическими подходами к реализации модели предложены компетентностный, гуманистический и деятельностный подходы. Модель выстроена на основе системы принципов: индивидуализации, активности и субъектности, алгоритмического структурирования обучения учителя «на рабочем месте»; интерактивной организации процесса развития профессионального потенциала учителя; формирования личностного опыта и организации собственной деятельности. В главе показана как реализовались данные подходы и принципы в процессе экспериментальной деятельности.

Показатель эффективности модели, отражающей процесс развития профессионального потенциала сельского учителя, во многом определяется комплексностью и системностью разработки и реализацией определенных педагогических условий, способствующих в конечном итоге профессиональной самореализации и успешности педагога. Для успешной реализации модели развития профессионального потенциала учителя в условиях сельской школы нами выделен комплекс социально-педагогических условий: обеспечение непрерывности и формирование эмоционально-ценностного отношения к собственной деятельности; развитие положительной мотивации сельского учителя и организация сетевого взаимодействия; развитие инновационной деятельности и применение современных интерактивных технологий обучении, в том числе инновационное для сельских социумов Монголии – «обучение на рабочем месте»; организация индивидуальной образовательной траектории и

поэтапное усвоение механизмов оценочной деятельности собственной деятельности и работы своих коллег.

Структуру модели составляют целевой, деятельностный, рефлексивно-оценочный, и результативный компоненты.

В качестве критериев развития профессионального потенциала сельского учителя нами определены когнитивный, мотивационно - ценностный, поведенческий компоненты. В последнем параграфе главы представлены итоговые значения развития этих компонентов и обобщенная таблица роста профессионального потенциала сельского учителя.

Результаты исследования подтверждают эффективность разработанной нами модели процесса развития профессионального потенциала сельского учителя Монголии.

Заключение

В настоящее время в системе образования Монголии определилась направленность на саморазвитие школьных учителей. Это требует от самого учителя активности, самостоятельности, инициативности, умения принимать сложные решения и ответственность за них. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей профессионального потенциала педагога и их развития.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, нормативных актов в сфере образования, программ развития системы образования по уровням и направлениям нами выявлено, что перед системой общего образования Монголии стоят стратегические задачи, такие как: переход на 12-летнее образование, увеличение количества шестилетних детей, поступающих в 1 класс; предоставление возможностей для выпускников монгольских школ поступать в вузы других стран; повышение охвата детей дошкольным и начальным образованием за счет увеличения длительности начального образования; возможность более эффективного решения проблемы интеграции содержания учебных дисциплин, и повышение уровня квалификации учителей (Б. Жадамба, Ц. Батсуурь, Б. Пурэв-Очир, Ч. Пурэв-Дорж, Ц. Оюун.) Эти меры должны способствовать решению важной цели перевода монгольской системы образования на мировые стандарты.

Рассмотренные в диссертации идеи и положения, базирующиеся на гуманистическом, деятельностном, компетентностном подходах позволили получить следующие результаты и сделать выводы исследования.

1. Актуальность исследования продиктована необходимостью развивать систему подготовки и переподготовки педагогических кадров Монголии в современных условиях. Социально-экономические преобразования в стране требуют радикальных реформ в системе образования в целом, и в системе общего образования, в частности.

2. В ходе исследования доказано, что развитие профессионального потенциала сельского учителя представляет собой педагогический процесс преобразования структуры мотивов, ценностных ориентаций, образовательных и личностных потребностей сельского педагога;

3. Развитие профессионального потенциала сельского учителя представлено в виде целостной модели, обеспечивающей профессиональную самореализацию и успешность.

4. Полученные в ходе исследования результаты доказали возможность развития профессионального потенциала сельского учителя при соблюдении комплекса педагогических условий, а, именно:

- обеспечение непрерывности и формирование эмоционально-ценностного отношения к собственной деятельности;
- развитие положительной мотивации сельского учителя и организация сетевого взаимодействия;
- развитие инновационной деятельности и применение современных интерактивных технологий обучения, в том числе инновационное для сельских социумов Монголии – «обучение на рабочем месте»;
- организация индивидуальной образовательной траектории и поэтапное усвоение механизмов оценочной деятельности собственной деятельности и работы своих коллег;

5. Показателем эффективности модели процесса развития профессионального потенциала сельского учителя является его профессиональная успешность и самореализация.

В результате анкетирования, анализа и наблюдения у учителей повысилось стремление к постоянному совершенствованию, творческой активности, способности к анализу профессиональной ситуации и рефлексии. Изменились показатели мотивационно-ценностного компонента, повысился интерес к преподаваемой дисциплине и вопросам образования в целом и

стремлении к саморазвитию, умение использовать свои эмоции для достижения поставленной цели, поддерживать контакты и устанавливать связь и способности позитивно влиять на результативность процесса общения.

Развитию профессионального потенциала сельского учителя способствовали организованные стажировочные площадки на базе образовательных учреждений, интерактивные технологии обучения, за счет оригинальных курсов обучения, направленных на развитие навыков самоорганизации и стимулирования субъектной деятельности, улучшения социально-психологического климата в коллективе, цикличного процесса развития мотивационного потенциала профессиональной деятельности учителя.

Данное исследование не исчерпывает проблему развития профессионального потенциала учителя и может быть продолжено в направлении изучения ее особенностей в зависимости от типа образовательного учреждения и преподаваемого предмета.

Литература

1. Багшийн хөгжлийн тухай хуулийн төсөл болон хамт өргөн мэдүүлсэн бусад хуулийн 2018.06.27-нд (Проект закона о развитии учителей, 2018 г.)
2. Боловсрол үндэсний хөтөлбөр (2010–2021 он): засгийн газрын 2010 оны 31 дүгээр тогтоолын хавсралт (Национальная программа «Образование 2010–2021 гг.»).
3. Монголын боловсролыг 2006–2015 онд хөгжүүлэх мастер толовлогоо (Концепция модернизации образования в Монголии на период с 2006 по 2015 г.). Улаанбаатар : БСШУЯ, 2007. 144 с.
4. Мэргэжил дээшлуулсэн багшид гэрчилгээ олгох журам (Порядок присуждения сертификата преподавателям, повысившим квалификацию) // Гэгээрэл мэдээлэл (Просвещение -информация). 2001. № 2. С. 39–43.
5. Мэргэжил дээшлүүлэх арга хэмжээг санхуужуулэх журам (Порядок финансирования мероприятий по повышению квалификации) // Гэгээрэл мэдээлэл (Просвещение -информация). 2001. № 3. С. 23–26.
6. Түүнчлэн Боловсролын багц хууль (1995, 1998, 2002, 2006, 2008) (Об образовании Монголии : закон).
7. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. Москва : Наука, 1980. 335 с.
8. Актамов И. Г. Культурно-образовательная среда как фактор формирования экологической ответственности современных школьников (на материале Республики Бурятия и шэнэхэнских бурят АРВМ КНР) : атореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. Г. Актамов. Улан-Удэ, 2007. 23 с.
9. Компетентностная модель современного педагога : учебно-методическое пособие / О. В. Акулова [и др.]. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 158 с.

10. Амирова Л. А. Современные особенности сельской школы как ресурсного центра формирования личности гражданина / Л.А. Амирова // Современные инструменты управления человеческими ресурсами: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию ЧелГУ (г. Челябинск, 28 сентября 2016 г.) : в 2 ч. / под общ. ред. С. А. Репина, И. В. Пономаревой. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2016. Ч. 2. 272 с.
11. Амирова Л. А. Социальный портрет сельского учителя: результаты сравнительного исследования сельских и городских педагогов / Л. А. Амирова, В. Н. Антошкин // Социология, Экономика и экономические науки. Политика и политические науки, Народное образование. Педагогика, Психология. 2017. № 9. С.5–9.
12. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2007. 412 с.
13. Антипова Д. А. Инновационный потенциал персонала организации как ее конкурентное преимущество / Д. А. Антипова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Экономика и управление. 2014. № 2. С. 125–129.
14. Антошкин В. Н. Социология сельской школы: опыт региональных исследований : монография / В. Н. Антошкин. Уфа : Изд-во БГПУ, 2017. 120 с.
15. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. Москва : Мысль, 1976. 158 с.
16. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. Москва, 1986. 95 с.
17. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. Москва, 1990. 367 с.
18. Бариушанов Н. Современные проблемы модернизации школьного

- образования в Монголии / Н. Бариушанов // Преподаватель XXI век. 2013. № 2. С. 136–139.
19. Бариушанов Н. Проблемы готовности детей к обучению в школах Монголии в условиях перехода на 12-летнее образование / Н. Бариушанов // Наука и школа. 2014. № 3. С. 199–202.
 20. Батсайхан Б. Становление педагогического образования в Монголии / Б. Батсайхан // Научные труды МПГУ: сборник статей. Москва : Прометей, 2003. С. 782–783.
 21. Батсайхан Б. Теория и практика становления и развития педагогического образования в Монголии в XX веке : диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Б. Батсайхан. Москва, 2004. С. 76–77.
 22. Баярмаа Б. К вопросу реформы структуры образования Монголии, основанной на международных классификациях и стандартах / Б. Баярмаа. Улаанбаатар, 2001.
 23. Бендиков М. А. Методологические основы исследования механизма инновационного развития в современной экономике / М. А. Бендиков, Е. Ю. Хрусталева // Менеджмент в России и за рубежом. 2007. № 2. С. 3–4.
 24. Белов В. И. Структура профессионального потенциала личности и ее профессиональное становление / В. И. Белов // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. 2016. № 2. С. 97–99.
 25. Боднар А. М. Педагогический потенциал учителя: личностно-гуманистический аспект : диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. М. Боднар. Екатеринбург, 1993. 194 с.
 26. Божинская Т. Л. Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском

- образовании / Т. Л. Божинская // Педагог, воспитай личность: научно-методическое пособие. Ростов-на-Дону, 2010. С. 32–39.
27. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
28. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Москва : Олма-пресс, 2004. 666 с.
29. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. Ростов-на-Дону : Булат, 2000. 351 с.
30. Бурхинов Д. М. Народная педагогика и современная национальная школа / Д. М. Бурхинов, Д. А. Данилов, С. Д. Намсараев. Улан-Удэ : Бэлиг, 1993. 133 с.
31. Бэгз Н. Основные теоретико-методологические вопросы развития образования Монголии в условиях глобализации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. Бэгз. Улаанбаатар, 2001. 58 с.
32. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя : монография / И. В. Васютенкова. Саарбрюккене : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 148 с.
33. Васютенкова И. В. Развитие профессионально-личностного потенциала педагога в системе постдипломного образования в современных социокультурных условиях / И. В. Васютенкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2015. № 174. С. 141–148.
34. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник / Г. Н. Волков. Москва : Академия, 1999. 168 с.
35. Волобуева Т. Б. Дескрипторы развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации / Т. Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров :

- научно-теоретический журнал. 2016. № 1 (26). С. 12–22.
36. Всемирная энциклопедия. Философия / науч. ред. А. А. Грицанов. Москва ; Минск, 2001. 1312 с.
 37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва : АСТ, 2005. 672 с.
 38. Выготский Л. С. К психологии формирования авторитета учителя / Л. С. Выготский // Хрестоматия по педагогической психологии : учебное пособие для вузов / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. С.253–258.
 39. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика : пособие для педагогов / М.П. Гурьянова. Минск : Амалфея, 2000. 448 с.
 40. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. Москва : Логос, 2000. 224 с.
 41. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. Москва : Прогресс-Универс, 1994.Т.1.912 с.
 42. Девятова И. Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения / И. Е. Девятова // Гипотезы, дискуссии, размышления : научно-теоретический журнал. 2016. № 3 (28). С. 138–146.
 43. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. Москва : Когито-Центр, 2002. 400 с.
 44. Дергачева О. А. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды / О. А. Дергачева // Молодой ученый. 2016. №7.5. С. 44–45.
 45. Загвоздкин В. К. Оценка учителя как фактор его профессионального роста и развития школы (из международного опыта экспертизы оценки учителя) / В. К. Загвоздкин // Управление современной школой. Завуч. 2010. № 1. С. 65–73.

46. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие / В. И. Загвязинский. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2010. 174 с.
47. Загвязинский В. И. Общая педагогика: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. Москва : Высш. шк., 2008. 391 с.
48. Зимняя И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
49. Зоригт Д. Система образования в Монголии: современное состояние и дальнейшее развитие : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Д. Зоригт. Улаанбаатар, 1996. 21 с.
50. Инновационные подходы и технологии в общем и профессиональном образовании: учебно-методическое пособие / Е. А. Алисов [и др.]. Москва ; Курск, 2018. 226 с.
51. Каверин Ю. Диагностика профессиональной подготовки и личностных качеств учителя / Ю. Каверин // Управление школой. 2010. № 4 (февр.). С. 24–26.
52. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учебник / А. Я. Кибанов [и др.]. Москва : ИНФРА-М, 2019. 524 с.
53. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. 4-е изд., доп. и перераб. Москва : ИНФРА-М, 2019. 695 с.
54. Киселева О. О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / О. О. Киселева. Москва, 2002. 378 с.
55. Ковалев В. В. Непрерывное педагогическое образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной

- деятельности / В. В. Ковалев, Т. В. Горбунова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 8. С. 100–108.
56. Ковылева Ю. Э. Построение образовательной среды современной школы / Ю. Э. Ковылева // Актуальные задачи педагогики: материалы V Международной научной конференции (г. Чита, апрель 2014 г.). Чита : Молодой ученый, 2014. С. 117–119. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5301/> (дата обращения : 10.11.2019).
57. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва : Академия, 2000. 176 с.
58. Компетентностный подход в образовании: концепции и реализация: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. М. Н. Очиров (г. Улан-Удэ, оз. Байкал, 27–30 июня 2013 г.). Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2013. 272 с.
59. Компетентный — значит успешный : учебное пособие / И. Г. Актамов [и др.]; под ред. Н. Ж. Дагбаевой. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. 112 с.
60. Коряковцева О. А. Дополнительное профессиональное образование / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 28–31.
61. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебное пособие / В. В. Краевский. 2-е изд. Москва, 2005. 256 с.
62. Курбанова А. Б. Профессиональный потенциал педагога как фактор создания ситуации успеха в учебной деятельности / А. Б. Курбанова, Л. А. Лебедева // Материалы II Международной научно-практической конференции ; под редакцией З. А. Магомеддибировой. Москва :

- Планета-Д, 2016.
63. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования : учебное пособие / М. М. Левина. Москва : Академия, 2001. 272 с
 64. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. Москва : Академия, 2004. 352 с.
 65. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие ПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. / Б. Т. Лихачев. Москва : Юрайт, 2000. 523 с.
 66. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. 679 с.
 67. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н. В. Мартишина. Рязань, 2009. 42 с.
 68. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. / А. Маслоу. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
 69. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович // Известия ВГПУ. Сер. Педагогические науки. 2008. № 9(33). С. 16–20.
 70. Мунхнасан Дэлгэржав. Модернизация системы повышения квалификации педагогических кадров в Монголии : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Мунхнасан Дэлгэржав. Москва, 2007. 302 с.
 71. Нарантуя Ж. К вопросу о подготовке профессиональных менеджеров образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ж. Нарантуя. Улаанбаатар, 2000. 27 с.
 72. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. 3-е изд., стер. Москва, 1996. 928 с.

73. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 4-е изд., доп. Москва, 1997. 944 с.
74. Основы открытого образования / А. А. Андреев [и др.] ; отв. ред. В. И. Солдаткин / Российский государственный институт открытого образования. Москва, 2002. Т. 1. 676 с.
75. Основы открытого образования / отв. ред. В. И. Солдаткин. Российский государственный институт открытого образования. Москва, 2002. Т. 2. 680 с.
76. Парфенова Ж. В. Сущность профессионального потенциала педагога / Ж. В. Парфенова // Мир инноваций. 2016. С. 102–106.
77. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для пед вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. 576 с.
78. Педагогический потенциал личности учителя // Педагогика: курс лекций [Электронный ресурс]. URL: <http://bspu.unibel.by/pages/fizzkaf.obshshovvy/topic5.pdf> (дата обращения : 12.03.2019).
79. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / сост. В. А. Мижериков. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с
80. Пурэв Ж. Теория и методология исторического и обществоведческого образования Монголии в XXI веке : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ж. Пурэв. Улаанбаатар, 2003. 46 с.
81. Пурэвдорж Ч. Тенденции развития образования в новом веке: теория, методологические исследования, разработка / Ч. Пурэвдорж. Улаанбаатар, 1999.
82. Рассказов Ф. Д. Методическое обеспечение образовательного процесса студентов педагогического вуза / Ф. Д. Рассказов // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2011. №

6. С. 42–44.
83. Рассказов Ф. Д. Профессиональный потенциал педагога как педагогическая категория / Ф. Д. Рассказов, Т. О. Катербарг // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 132–140.
84. Резанович Е. А. Обучение персонала как средство преодоления экономического кризиса на предприятии / Е. А. Резанович, В. П. Горшенин // Фундаментальные исследования. 2015. № 12–5. С. 1041–1045
85. Романова М. А. Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / М. А. Романова. Южно-Сахалинск, 2012. 460 с.
86. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 713 с.
87. Рубцов В. В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы / В. В. Рубцов, И. М. Улановская, О. В. Яркина // Экспериментальные площадки в московском образовании. Москва, 1998. Вып. 2. 98 с.
88. Санжаабадам С. Взаимозависимость качества образования и развития человека в Монголии: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. Санжаабадам. Улаанбаатар, 2001. 23 с.
89. Симонова А. А. Педагогический потенциал: подходы к определению понятия / А. А. Симонова // Развитие педагогического потенциала системы образования Екатеринбурга : материалы XVI Городских педагогических чтений / под общ. ред. А. А. Симоновой, Н. А. Лопатюк. Екатеринбург, 2010. С. 12–15.
90. Сваталова Т. А. Методы актуализации содержания программ

- дополнительного профессионального образования / Т. А. Сваталова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 3(32). С. 24–30.
91. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2013. 576 с.
92. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Сфера, 2004. 448 с.
93. Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авт.; под ред. Н. В. Бордовской. Москва : КНОРУС, 2010. 432 с.
94. Социология образования. Труды по социологии образования : сборник научных статей / под ред. В. С. Собкина. Москва, 2012. Т. XVI, вып. XXVIII. 292 с.
95. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва: Астрель, 2000. Т. I. 848 с.
96. Терехова Т. А. Структурно-уровневая модель инновационного потенциала личности / Т. А. Терехова, М. А. Белан // Электронный научный журнал Байкальского государственного университета. 2016. Т. 7, № 2 [Электронный ресурс]. URL : <http://brj-bguer.ru/reader/article.aspx?id=20687> (дата обращения : 24.03.2017).
97. Улановская И. М. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? / И. М. Улановская, Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова // Вопросы психологии. 1998. № 6. С.18–24.
98. Управление персоналом : учебное пособие / А. Я. Кибанов [и др.]. Москва : НИЦ Инфра – М, 2013. 238 с.
99. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1990. Т. 1. 416 с.
100. Чиконина Г. В. Формирование личностно-ориентированной образовательной среды сельской школы : диссертация на соискание

- ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Г. В. Чиконина. Новокузнецк, 2004. 230 с.
101. Шапиро С. А. Мотивация и стимулирование персонала / С. А. Шапиро. Москва : ГроссМедиа, 2006. 223 с.
102. Широкалова Г. С. Сельская школа: приказано жить или умирать / Г. С. Широкалова // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. Ломоносова. 2015. № 3. С.193–200.
103. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. Москва, 1993. 153 с.
104. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. Москва : Сентябрь, 2002. 96 с.
105. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. Москва, 2000. 176 с.
106. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. Москва : ЦКФЛ РАО, 1997. 248 с.
107. Birgit Aschemann. Workplace Learning ist mehr als Lernen am Arbeitsplatz.- 2016 // Erwachsenenbildung. URL : <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/10076-workplace-learning-ist-mehr-als-lernen-am-arbeitsplatz.php> (дата обращения : 15.04.2018).
108. Knud Illeris. Workplace learning and learning theory) // Journal of workplace learning. 2003. Vol. 15, № 4. P. 167–178.
109. Баасанжав З. Монголчуудын сурган хумуужуулэх сэтгэлгээний уусэл хогжлийн зарим асуудал (Некоторые вопросы становления мысли народной педагогики) // XX зууны Монголын боловсрол судлал. Улаанбаатар, 2001. С. 46–51.
110. Дээд сургуулийн сурган хумуужуулэх зуй. (Педагогика высшего образования) / С. Батхуяг [и др.]. Улаанбаатар : Содпресс, 2003. 148 с.

111. Баярмаа Б. К вопросу реформы структуры образования Монголии, основанной на международных классификациях и стандартах / Б. Баярмаа. Улаанбаатар, 2001.
112. Баярцэцэг Б. Багшийн сургалтын ажлыг социологийн аргаар унэлэх арга зүй (Методология оценки работы учителей по методам социологии) / Б. Баярцэцэг // Боловсрол судлал (Эдукология). 2004. № 2. С. 76–80.
113. Боловсрол үндэсний хөтөлбөр (2010–2021 он) : Засгийн газрын 2010 оны 31 дүгээр тогтоолын хавсралт (Образование 2010–2021 гг.: Национальная программа).
114. Боловсролын шинэчлэлийн онол арга зүйн асуудлууд (Теоретико-методологические проблемы модернизации образования) / ред. Н. Бэгз. Улаанбаатар : Соёмбо принтинг, 2006. 145 с.
115. Бэгз Н. Багш нарын мэргэжлийн ёс зүй ба нийгмийн уурЭг хариуцлагын асуудалд (К вопросу о профессиональной этике и о социальном обязательстве, ответственности учителей) / Н. Бэгз // Боловсрол судлал (Эдукология). 2006. № 1 (24). С. 7–11.
116. Бэгз Н. Боловсролын хөгжлийн онол арга зүйн асуудлууд (Проблемы теории и методологии развития образования) / Н. Бэгз. Улаанбаатар, 2005. С. 39–40.
117. Бэгз Н. Глобальчлалын уеийн Монголын боловсролын хөгжлийн үндсэн асуудлууд (Основные проблемы развития образования Монголии в условиях глобализации) / Н. Бэгз. Улаанбаатар, 2001. 292 с.
118. Бямбажав Ч. Багшийн сурган хумуужуулэх эв дуйн мен чанар (Сущность педагогического умения учителей) / Ч. Бямбажав // СХ. (Педагог). 1967. № 4. С. 64–66.
119. Даваа Ж. Багшид тавих шаардлага, багшийн ажлын унэлгээ (Требования к учителю и оценка его работы) / Ж. Даваа // Боловсролын

- хогжлийн тулгамдсан асуудлууд (Насуцные вопросы развития образования). Улаанбаатар, 2000. С. 22–26.
120. Даваа Ж. Боловсрол судлал (Эдукология) / Ж. Даваа. Улаанбаатар, 2001.
121. Жадамба Б. Багшийн хогжил (Развитие преподавателей) / Б. Жадамба, Ц. Батсуурь, С. Тогмид // Чанартай боловсрол хогжлийн баталгаа (Качественное образование — подтверждение развития: сборник статей). Улаанбаатар, 2001. С. 34–41.
122. Ичинхорлоо Ш. Боловсролын философи узэл, санаа: эрт ба эдугээ (Идеи философии образования: от античности до современности) / Ш. Ичинхорлоо. Улаанбаатар : Соёмбо принтинг, 2007. 70 с.
123. Ичинхорлоо Ш. Сурган хумуужуулэх судалгааны ажлын үндэс (Основа педагогического исследования) / Ш. Ичинхорлоо. Улаанбаатар, 2004. 44 с.
124. Ичинхорлоо Ш. Шавь товтэй хичээл (Развивающий урок) / Ш. Ичинхорлоо. Улаанбаатар, 2004. 48 с.
125. Ичинхорлоо Ш. Сургалт (Обучение) / Ш. Ичинхорлоо, Г. Долингор. Улаанбаатар, 2005. 148 с.
126. Лхагважав Ч. Сургуулийн хогжил — багшийн мэргэжил дээшлүүлэлт (Развитие школ повышение квалификации учителей) / Ч. Лхагважав, Н. Нэргуй, Б. Жадамба // Сургалтын технологийн шинэчлэл (Обновление технологии обучения). Улаанбаатар: Тоонотпринт, 1999. С. 58–74.
127. Монголын боловсрол судлалын 15 жил: туршлага ба сургамж (15-летие образования в Монголии: уроки и опыт) / ред. Н. Бэгз. Улаанбаатар : Соёмбо принтинг, 2006. 178 с.
128. Монголын боловсролыг 2006–2015 онд хогжуулэх мастер толовлогоо (Концепция модернизации образования в Монголии на период с 2006 до 2015 г.). Улаанбаатар : БСШУЯ, 2007. 144 с.
129. Мэргэжил дээшлүүлэх арга хэмжээг санхуужуулэх журам (Порядок

- финансирования мероприятий по повышению квалификации) // Гэгээрэл мэдээлэл (Просвещение-информация). 2001. № 3. С. 23–26.
130. Хичээл хоорондын холбоо багш нарын хамтын ажиллагаа (Межпредметные связи — взаимодействие учителей). Улаанбаатар : Мон-Ундраа, 1999. 77 с.
131. Шагдар Ш. Монгол улсын боловсролын туухийн товчоон (Очерки истории образования Монголии) / Ш. Шагдар. Улаанбаатар : Бемби, 2000. 419 с.
132. Шагдар Ш. Монголын боловсролын туухийн тойм (Обзор истории образования Монголии) / Ш. Шагдар. Улаанбаатар : Согоонуур, 2003. 187 с.
133. Шагдарсурэн М. XXI зууны дунд сургууль (Школа XXI века) / М. Шагдарсурэн // Боловсролын хөгжлийн тулгамдсан асуудлууд. / ред. Ч. Пурэвдорж. Улаанбаатар, 2000. 167 с.

Приложение 1.

Анкета для учителя

Уважаемые педагоги, просим вас заполнить анкету

№		
1	ФИО	
2	Возраст	
3	Образование	
4	Педагогический стаж	
5	Преподаваемый предмет	
6	Школа	
7	Аймак	
8	электронный адрес. телефон	

Спасибо !

Приложение 2.

Уважаемые учителя!

Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты

1. По какому направлению вы предпочли бы развиваться (нужное подчеркнуть):
2. С какой целью нужно развиваться?
3. Удовлетворены ли вы своей работой?

Спасибо за ответы!

Приложение 3.

Характеристики написания эссе.

1. Определение актуальных проблем и трудностей, возникающих в процессе педагогической деятельности. Шкала оценивания - 1-3 балла. Если респондент указал конкретный способ и оптимальный метод решения вопросов, то его ответ оценивается в 3 балла. Определил в общих чертах - 2 балла. Если респондент отметил необходимость решения проблем, но не указал способов решения, то оценка – 1 балл. Не упомянул ничего – 0 баллов.
2. Поиск путей решения возникающих проблем. Шкала оценивания - 1-3 балла. Если респондент указал конкретный способ и оптимальный метод решения вопросов, то его ответ оценивается в 3 балла. Определил в общих чертах - 2 балла. Если респондент отметил необходимость решения проблем, но не указал способов решения, то оценка – 1 балл. Не упомянул ничего – 0 баллов.
3. Показатели личного участия в решении проблем, с которыми сталкиваются педагоги в процессе деятельности. Шкала оценивания - 1-3 балла. Если респондент конкретно определил личное участие в решении проблем, то оценка – 3 балла. Если респондент в общих чертах охарактеризовал личное участие в решении проблем - 2 балла. Дан неполный ответ - 1 балл. Не указал сведений о личном участии – 0 баллов
4. Определение результатов решения проблем. Шкала оценивания - Результаты оцениваются – от 1 до 3 баллов. Если респондент конкретно обозначил результаты, которые будут достигнуты после решения проблем, то его ответ оценивается 3 баллами. Результаты определены неконкретно – 2 балла. Результаты определены неправильно и недостаточно - 1 балл. Если респондент не упомянул о результатах - 0 баллов.
5. Воздействие и значимость полученных результатов. Шкала оценивания - 1-3 балла. Если респондент указал, что полученные результаты окажут влияние на занятие (урок), учащихся, среду обучения, деятельность образовательного учреждения, то данный ответ оценивался в 3 балла. Если респондент указал не все вышеперечисленные факторы, то оценка составляла 2 балла. Если респондент не написал о влиянии на занятие (урок), учащихся, среду обучения, деятельность образовательного учреждения, то данный ответ оценивался в 1 балл. Если респондент не указал значение результатов, то оценка – 0 баллов.

Приложение 4.

Оценка результативности обучающего модуля 1.

Первый модуль направлен на развитие профессиональных умений. Он освещает проблемы психологии управления, трудового права, управления людскими ресурсами, эффективного управления СРС.

Оценка результативности обучающего модуля 1 проводится на основе эссе «Творческий поиск учителей и реформы в практической деятельности», включающую 3 этапа.

1 этапа: Заполнение «педагогических записей»:

- охват определенного периода практической деятельности;
- четкость в отражении собственной деятельности;
- идеи изученных материалов.

2 этап: Творческий (креативный) поиск / исследование /:

- разработать и провести небольшое исследование;
- проанализировать и оценить материал исследования;
- дать оценку степени соответствия концепции реформ образования настоящей теории и практике обучения.

3 этап. Конечная оценка на основе оценки эссе.

Основные требования к эссе:

- отразить в эссе результаты трех вышеперечисленных пунктов;
- соответствие содержания, темы и цели эссе;
- отразить возможности преодоления проблем, возникающих в процессе деятельности;
- структура эссе должна удовлетворять четким требованиям и содержать не менее 4000 слов;
- содержать конкретное определение собственного прогресса.

По окончании модуля учителям, прошедшим обучение засчитывается 15 зачетных единиц. При этом:

- 9 зачетных единиц или 60% засчитываются обучающимся, которые принимали активное участие во всех мероприятиях, а также вовремя сдали эссе.
- 6 зачетных единиц или 40% засчитывались по оценкам эссе.

Приложение 5

Оценка результативности обучающего модуля 2.

«Творческие поиски педагога, развитие его инновационной практики»

Второй модуль имеет целью развитие профессионально-личностных умений как умение принимать решение, повышение правовой и экономической грамотности, развитие субъект-субъектных отношений учителя и ученика, развитие способности самоорганизации и самоуправления, повышение стрессо-устойчивости.

Оценка модуля производится на основе эссе «Творческий поиск учителей и реформы в практической деятельности».

1. Степень овладения поисковым подходом оценивается следующими критериями:

- Изучение соответствующих материалов;
- Соответствие темы, цели и задач;
- Степень разработанности методологии;
- Степень реализации экспериментального поиска;
- Состояние разработанности материала экспериментального исследования;
- Качество оценки, заключения.

3. Критерии оценки эссе-отчета по результатам исследования:

- Соблюдение требований к структуре эссе (соответствие темы, цели, содержания, заключений);
- Наличие достоверных примеров, цитат, сносок;
- Отражение опыта, извлеченного из своей деятельности;
- Культура письменной речи;
- количество использованных слов.

В завершение модуля общее количество засчитываемых зачетных единиц равно 15.

- 9 зачетных единиц или 60% засчитываются при условии активного участия во всех этапах модуля и своевременной сдаче эссе;
- 6 зачетных единиц или 40% засчитываются по результатам оценки эссе. Эссе оценивается согласно следующим 3 уровням:

Первый уровень.

- Успешная реализация теоретических навыков и умений в практической деятельности.
- Эффективное, плодотворное использование результатов исследования, изученного материала и опыта в анализе.
- Доказательное подтверждение собственного профессионального роста, достигнутого в результате творческой инициативной работы.
- Эссе должно быть понятным, логически правильно построенным, последовательным. Объем эссе – не менее 4000 слов.
- Соответствие общего содержания, темы, цели.
- Рациональный выбор и правильное оформление ссылок, комментариев, библиографии.

Второй уровень.

- В определенной мере выдержана связь теоретических знаний и умений с практической деятельностью учителя.
- Дан анализ использованию результатов исследования, изученного материала и первичного опыта.
- В определенной мере доказательно подтвержден собственный профессиональный рост, достигнутый в результате творческой инициативной работы.
- Эссе должно быть понятным, логически правильно построенным, последовательным. Объем эссе – не менее 4000 слов.
- Соответствие темы, цели, общего содержания.
- Рациональный выбор и правильное оформление ссылок, комментариев, библиографии.

Третий уровень.

- Не выдержана связь теоретических знаний и умений с практической деятельностью учителя.
- Недостаточно проанализировано состояние использования изученного материала и первичного опыта, а также результатов исследования.
- Не приведено доказательное подтверждение собственного профессионального роста, достигнутого в результате творчески инициативной работы.
- Эссе должно быть понятным, логически правильно построенным, последовательным. Объем эссе – не менее 4000 слов.
- Соответствие общего содержания, темы, цели.
- Правильное оформление ссылок, комментариев, библиографии.

Приложение 6.

Оценка результативности обучающего модуля 3 .

«Учитель-исследователь»

Цель данного модуля - непрерывное развитие технологических и методических компетенций на основе критической и творческой оценки собственной деятельности. Обучение основам исследовательских умений, проведение детального исследования актуальных проблем развития с опорой на полученные результаты, обогащение собственного опыта.

Алгоритм работы в рамках модуля

1. Анализ и разъяснение преподавателями на основе данных первых двух модулей.

2. Обучение в группах:

- члены команды разрабатывают задания и упражнения на развитие мышления;
- тестируют разработанные задания, упражнения;
- анализируют результаты и процесс тестирования;
- организуют обсуждение по вопросам выявления факторов, оказавших влияние на цель, процесс, результаты процесса тестирования упражнений на основе выполненного анализа;
- в завершение обсуждения планируют последующие действия;
- тестируют новые действия.

Приложение 7.

Методика измерения уровня профессионализма педагогов (И.К. Шалаев)

Определяя уровень профессионализма педагога, предлагается измерить по 10 бальной системе: его личностную готовность к выполнению профессиональной деятельности, процесс деятельности, в котором реализуется теоретическая и технологическая готовность (идея трехуровневого рассмотрения готовности педагогов к выполнению профессиональной деятельности принадлежит В. А. Сластенину) педагога и результативность самой этой деятельности.

1 Параметр «Личностная готовность» («хочу» и «имею» для этого способности) – Л:

ПОКАЗАТЕЛИ А – эксперт от администрации К – эксперт от числа коллег С – сам педагог

Л. 1 Гуманистическая направленность

Л. 2 Уровень общей культуры, эрудиция

Л. 3 Потребность работать с детьми, позитивная мотивация к профессии

Л. 4 Социальная зрелость, активность, ответственность

Л. 5 Креативность;

Л. 6 Коммуникативные способности и качества

Л. 7 Перцептивные способности

Л. 8 Рефлексивно – аналитические качества

Л. 9 Организаторские способности и качества

Л. 10 Состояния психического и физического здоровья

Л. 11 Эстетический вкус

Средний показатель

Следует оценить в количественных показателях проявление личностных качеств в профессиональной деятельности:

9-10 баллов (оптимальный уровень) – обладает данными качествами в большей степени, проявляет их в деятельности;

6-8 баллов (допустимый уровень) – обладает, но не в достаточной степени, проявляются в профессиональной деятельности неустойчиво;

4-5 баллов (критический уровень) – качества проявляются слабо, их недостаточность создает проблемы в профессиональной деятельности;

0-3 балла (недопустимый уровень) – большинством указанных качеств не обладает, не считает необходимым их развивать.

По каждому из 11 показателей личностной готовности определяется средний показатель:

Л. 1+Л. 2+...Л. 11

Л= ---

11

2 Параметр «Теоретическая готовность» педагога («знаю») – Т:

ПОКАЗАТЕЛИ А – эксперт от администрации К – эксперт от числа коллег С – сам педагог.

Т. 1 Знание основ философии, культурологии, социологии воспитания, методологии исследования

Т. 2 Владение системой знаний и человеке как совокупности биологического, социального, духовно-нравственного, о факторах, влияющих на развитие и социализацию человека

Т. 3 Знание общей теории воспитания, современных концепций воспитания

Т. 4 Владение системой знаний по психологии развития личности

Т. 5 Знание педагогической психологии

Т. 6 Знание методики организации воспитательного процесса, новых социально-педагогических технологий

Т. 7 Знание особенностей современных семей, методики работы с ними

Т. 8 Знание особенностей работы с детьми с ОВЗ

Т. 9 Знание законов, позволяющих защищать ребенка

Т. 10 Знание законов «Об образовании» и других нормативных документов

Средний показатель

Следует оценить уровень владения профессиональными теоретическим знаниями в количественном измерении по каждому из 10 показателей:

9-10 баллов (оптимальный уровень) – имеет глубокие знания, которые воплощаются в профессиональную деятельность;

6-8 баллов (допустимый уровень) – в основном владеет знаниями, которые проявляются в профессиональной деятельности;

4-5 баллов (критический уровень) – владеет знаниями, но затрудняется воплотить их в деятельность;

0-3 балла (недопустимый уровень) – слабо владеет знаниями в основном на «житейском» уровне.

Определите среднее количественное значение:

Т. 1+Т. 2.... Т. 10

Т = ---

10

3 Параметр «Операционно - деятельностная (технологическая) готовность» («умею» и «делаю») – Д:

ПОКАЗАТЕЛИ А – эксперт от администрации К – эксперт от числа коллег С – сам педагог.

Д. 1 Реализация диагностической функции

Д. 2 Реализация прогностической функции

Д. 3 Реализация организаторской функции

Д. 4 Реализация коммуникативной функции

Д. 5 Реализация коррекционной функции

Д. 6 Реализация охранно-защитной функции

Д. 7 Реализация координационной функции

Д. 8 Реализация психотерапевтической функции

Д. 9 Реализация социально-профилактической функции

Д. 10 Взаимодействие с родителями

Д. 11 Реализация в деятельности индивидуального подхода

Д. 12 Использование активных форм, новых педагогических технологий

Д. 13 Проведение исследовательской работы

Средний показатель

Следует оценить в количественных показателях уровень операционно - деятельностной (технологической) готовности:

9-10 баллов (оптимальный уровень) – владение технологиями на основе глубоких знаний; собственных исследований и выводов, внедрение их в профессиональную деятельность;

6-8 баллов (допустимый уровень) – владение технологиями на основе знания и, в основном, заимствованного опыта, внедрение их в профессиональную деятельность;

4-5 баллов (критический уровень) – имеет представление о педагогических технологиях, но затрудняется воплощать их в деятельность;

0-3 балла (недопустимый уровень) – слабо владеет педагогическими технологиями.

Определяем среднее количественное значение:

Д. 1+Д. 2+.... Д. 13

Д = ---

13

4 Параметр «Результативность» деятельности педагога (воспитателя)(«получаю») – Р:
ПОКАЗАТЕЛИ А – эксперт от администрации К – эксперт от числа коллег С – сам педагог

Р. 1 Личностный рост учащихся: положительная динамика развития личности каждого учащегося (интеллектуального, физического, социального, духовно-нравственного....)

Р. 2 Степень оказания педагогической помощи и поддержки ребенку в решении личностных проблем: проведение мониторинга развития учащихся; оказание комплексной помощи ребенку в решении личностных проблем; сокращение «проблемного поля» воспитанника; удовлетворенность детей и их родителей уровнем оказания комплексной помощи со стороны педагога

Р. 3 Защищенность ребенка (психологическая, физическая, социальная, создание условий для физической, социальной, психологической защиты ребенка от негативных воздействий, дети знают свои права и обязанности, удовлетворены своими социальными позициями, уверены в хорошем к себе отношении со стороны педагогов, сверстников, свободно выражают свое «Я»

Р. 4 Социально-психологический климат в коллективе: преобладание доброжелательных отношений: каждый член коллектива чувствует себя комфортно, занимает благоприятную социальную позицию; активны, инициативны; присутствует атмосфера радости, спокойствия, надежности, защищенности

Р. 5 Наличие кружковых работ: изучает индивидуальные способности, интересы и склонности детей. Умело использует результаты изучения в своей педагогической деятельности с целью развития личности каждого ребенка

Р. 6 Развитие самоуправления: чередование творческих поручений, активная позиция членов коллектива реально действующие органы самоуправления, работающие на принципах сменяемости актива; сотрудничество и согласованность; в коллективе легко распределяются поручения с учетом желаний, возможностей и интересов дошкольников; высокий уровень ответственности детей

Р. 7 Организация творческой, социально-полезной жизнедеятельности: наблюдается включенность каждого ребенка в различные виды деятельности, насыщенный личностным смыслом; возможность выбора интересующего вида деятельности, расширение спектра полезных дел, организация деятельности отвечает всем психолого-педагогическим требованиям

Р. 8 Взаимодействие с социумом: использование возможностей внешкольной среды в развитии ребенка, взаимодействие со школой, социальными, медицинскими, общественными организациями

Р. 9 Планирование и осуществление образовательно-воспитательную работу в соответствии с программой в тесном контакте с другими специалистами школы

Р. 10 Сотрудничество с семьей учащегося, партнерство, привлечение родителей к совместной деятельности с детьми, удовлетворенность родителей уровнем педагогического просвещения, повышение педагогической культуры родителей, выработка совместных программ по оказанию помощи в развитии ребенку, участие в органах самоуправления (родительские комитеты)

Р. 11 Степень авторитета педагога: педагог является референтным лицом, пользуется авторитетом, уважением, доверием детей, их родителей и коллег

Р. 12 Удовлетворенность педагога собственной педагогической деятельностью

Средний показатель

Следует оценить в количественных показателях качество результатов деятельности педагога:

9-10 баллов (оптимальный уровень) – указанные характеристики результатов деятельности проявляются ярко, полно, устойчиво, убедительно;

6-8 баллов (допустимый уровень) – указанные характеристики проявляются не в полном объеме, однако устойчиво;

4-5 баллов (критический уровень) – указанные характеристики проявляются недостаточно полно, неустойчиво;

0 - 3 балла (недопустимый уровень) – указанные характеристики проявляются слабо или не проявляются.

Определяется средний показатель результативности деятельности:

$P = \frac{P_1 + P_2 + \dots + P_n}{n}$

$P = \dots$

12

УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ВЫЧИСЛЯЕТСЯ ПО СЛЕДУЮЩЕЙ ФОРМУЛЕ:

$L + T + D + P$

$P = \dots$

10

где П – интегративный показатель уровня профессионализма педагога :

Л – теоретическая готовность;

Т – теоретическая готовность;

Д – операционно – деятельностная, технологическая готовность

Р – результативность воспитательной деятельности.

Для объективности показателя уровня профессионализма педагога интегративный показатель вычисляется по указанному выше правилу отдельно каждым экспертом:

А – эксперт от администрации;

К – эксперт от числа коллег (руководитель МО);

С – сам педагог (самооценка).

После этого определяется объективизированное значение по правилу:

$A + K + C$

$OP = \dots$

6

Где ОП – объективный показатель профессионализма:

9-10 баллов – высокий уровень профессионализма;

6-8 баллов – допустимый;

4-5 баллов – критический;

0-3 балла – недопустимый.

Программа

повышения квалификации – обучения на рабочем месте

«Развитие профессионального потенциала сельского учителя»

1. Наименование программы повышения квалификации –ь обучения на рабочем месте: **«Развитие профессионального потенциала сельского учителя»**

2. Общая характеристика образовательной программы

2.1. Цель реализации программы: приобретение теоретических знаний, развитие практических навыков и профессиональных компетенций учителей в условиях обновления содержания образования Монголии

2.2. Программа повышения квалификации разработана на основе Закона «Об образовании Монголии» (2008 г.) (Түүнчлэн Боловсролын багц хууль), Проекта Закона о развитии учителей, 2018 г. (Багшийн хөгжлийн тухай хуулийн төсөл болон хамт өргөн мэдүүлсэн бусад хуулийн 2018.06.27-нд).

2.3. Планируемые результаты обучения

Слушатель, освоивший программу повышения квалификации, должен обладать следующими компетенциями:

- готовность к организации видов деятельности, осуществляемых с учащимися: учебной, познавательно-исследовательской, продуктивной;
- готовность к саморазвитию и самообразованию;
- готовность к рефлексии собственной деятельности

По итогам освоения программы слушатель должен:

Знать:

- современные тенденции развития школьного образования Монголии;
- требования ФГОС и Проекта Закона о развитии учителей к профессиональной компетентности педагога;
- особенности организации разных видов деятельности, осуществляемых с

учащимися: учебной, познавательно-исследовательской, продуктивной;

Уметь:

- проектировать образовательный процесс в образовательной организации;

Владеть:

- интерактивными технологиями организации и проведения разных типов уроков и внеклассных мероприятий.

3. Учебный и учебно-тематический планы

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

программы повышения квалификации - **обучения на рабочем месте**

«Развитие профессионального потенциала сельского учителя»

Требования к уровню образования поступающих на обучение	лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование;
Категория слушателей	педагогические работники, квалификация которых соответствует требованиям Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: «Высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету, без предъявления требований к стажу работы либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное

	образование по направлению деятельности в образовательном учреждении без предъявления требований к стажу работы»
Срок обучения	172 часа
Форма обучения	стажировка на рабочем месте
Режим занятий	8 часов в день

Разделы	Тематика	Лекция	Практич.	всего
Организация образовательной и воспитательной деятельности	Концепции современного образования	2	2	4
	Коллективная и индивидуальная работа с учащимися	2	2	4
	Интерактивные технологии в обучении	2	2	4
	Развитие критического мышления и навыков дискуссии	2	2	4
	Как научиться анализировать свой урок?	2	2	4
	Почему надо учиться спорить?	2	2	4
	Развитие самостоятельности у учителя и ученика	2	2	4
	Свобода и ответственность за собственное саморазвитие	2	2	4
	Теория и практика исследования и самообследования	2	2	4
Менеджмент: общие подходы	Развитие менеджмента в образовании	2	2	4
	Разница в американском и японском видах управления	2	2	4
	Концепция управления в образовании	2	2	4
	Управление долгосрочным и краткосрочным планированием	2	2	4
	Организация управления в образовательном учреждении	2	2	4
	Типы принятия решений	2	2	4
	Организационные формы образовательных учреждений	2	2	4
	Структурно-матричный подход.	2	2	4
	Мотивация и его развитие у	4	4	8

	педагогов			
	Управление человеческими ресурсами	2	2	4
Команда и управление	Руководитель группы	2	2	4
	Управление школой и окружающая среда	2	2	4
	Основные характеристики успешной команды	2	2	4
	Создание команды	2	2	4
	Проблемы команды	2	2	4
	Командная деятельность	2	2	4
	Виртуальная команда	2	2	4
	Что значит быть командным игроком?	2	2	4
Управление человеческими ресурсами	Управление персоналом как функция руководителя	2	2	4
	Выбор модели человеческих ресурсов - роль менеджера	2	2	4
	Планирование человеческих ресурсов	2	2	4
	Обучение персонала	2	2	4
	Организационная культура школы	4	4	48
	Корпоративные зарплаты, бонусы и стимулы	2	2	4
	Умение передавать информацию	2	2	4
	Формы и типы рассказов, названий, фраз и определений	2	2	4
Психология управления	Психологическая основа лидерства	2	2	4

	Психологические особенности лидера	2	2	4
	Роль мотивации к успеху	2	2	4
	Психологическая основа процесса принятия решений	2	2	4
	Управление конфликтным менеджментом	2	2	4
	Управление стрессом	2	2	4
	итого	172 часа		

Учебно-тематический план программы повышения квалификации

№№ п/п	Наименование модуля, темы	Всего часов трудо- емкости	В том числе				Самостоятельная работа*	Форма контроля
			Аудиторные занятия*			Самостоятельная работа*		
			Всего часов	из них				
		Лекции		Практиче- ские занятия				
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Модуль 1. Развитие профессиональных умений учителя							
	Тема 1.1. Психология управления.							
	Тема 1.2. Трудовое право.							
	Тема 1.3. Управление человеческими ресурсами							
	Тема 1.4. Эффективное управление СРС.							
	Модуль 2. Развитие							

	профессионально-личностных умений						
	Тема 2.1. Концепции современного образования						
	Тема 2.2. Коллективная и индивидуальная работа с учащимися						
	Тема 2.3. Интерактивные технологии в обучении						
	Тема 2.4. Развитие критического мышления и навыков дискуссии. Почему надо учиться спорить?						
	Тема 2.5. Как научиться анализировать свой урок?						
	Тема 2.6. Развитие самостоятельности у учителя и ученика						
	Тема 2.7. Свобода и ответственность за собственное саморазвитие.						
	Модуль 3 .						
	Тема 3.1. Теория и практика исследования и самообследования						
	Тема 3.2. Навыки публичных выступлений						

	Тема 3.4. Подготовка презентаций						
	Всего:						
	Стажировка (при наличии)						
	Практика (при наличии)						
	Итоговая аттестация						
	Общая трудоемкость программы:	172 ч.					

4. Календарный учебный график

Программа повышения квалификации – обучения на рабочем месте «Развитие профессионального потенциала сельского учителя»

Объем программы 172 часа

Форма обучения – очная – обучение на рабочем месте

Образовательный процесс по программе может осуществляться в течение всего учебного года. Занятия проводятся по мере комплектования групп.

Условные обозначения: КР – контактная работа; СР – самостоятельная работа; ПА – промежуточная аттестация; ИА – итоговая аттестация; П – практика; С - стажировка.

1 неделя					2 неделя					3 неделя	
пон	вт	ср	чет	пят	пон	вт	ср	чет	пят	пн	вт
КР	КР	КР	КР	КР	КР	КР	КР	КР	КР	КР	ИА

5. Содержание программы

Рабочие программы модулей

Модуль 1. Развитие профессиональных умений учителя

Цель освоения модуля 1: повышение уровня профессиональной компетентности сельских учителей в условиях обновления содержания образования Монголии.

Содержание модуля 1:

Первый модуль направлен на развитие профессиональных умений. Он освещает проблемы психологии управления, трудового права, управления людскими ресурсами, эффективного управления СРС.

Содержание модуля 2.

Второй модуль имеет целью развитие профессионально-личностных умений как умение принимать решение, повышение правовой и экономической грамотности, развитие субъект-субъектных отношений учителя и ученика, развитие способности самоорганизации и самоуправления, повышение стрессо-устойчивости.

3. Содержание модуля 3.

Третий модуль развивает исследовательские умения как умения анализа и синтеза, а также способность публичных выступлений

Оценка контроля качества освоения модуля:

- формы текущего контроля успеваемости: эссе, устный опрос, участие в дискуссии и обмен опытом

6. Организационно-педагогические условия реализации программы

6.1. Материально-технические условия (аудитории, лаборатории, классы; перечень средств обучения, включая стенды, тренажеры, модели, макеты, оборудование, лабораторные установки, технические средства, в том числе аудиовизуальные, компьютерные и телекоммуникационные и т.п.).

Реализация образовательной программы предполагает наличие учебного кабинета, оборудованного выходом в интернет, монитором и компьютерной мышью для преподавателя, медиа-проектором и проекционным экраном.

Материально-техническое обеспечение

Образовательные организации (сельские школы) Монголии располагают материально-технической базой, обеспечивающей проведение

профессиональной переподготовки слушателей, которые предусмотрены учебным планом подготовки.

Учебные кабинеты оборудованы необходимой мебелью для обучающихся и преподавателя. При проведении лекционных, практических и семинарских занятий используется мультимедийное оборудование, установленное в учебных классах.

Реализуемая программа повышения квалификации обеспечена необходимым комплектом лицензионного программного обеспечения:

- MS-Office, техническими средствами обучения.

Материально-технические условия соответствуют действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам.

6.2. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы

Нормативные правовые акты:

- Түүнчлэн Боловсролын багц хууль (1995, 1998, 2002, 2006, 2008) (Закон «Об образовании Монголии»).

- Багшийн хөгжлийн тухай хуулийн төсөл болон хамт өргөн мэдүүлсэн бусад хуулийн 2018.06.27-нд (Проект закона о развитии учителей, 2018 г.)

- Боловсрол үндэсний хөтөлбөр (2010-2021 ОН) - Засгийн газрын 2010 оны 31 дүгээр тогтоолын хавсралт (Национальная Программа «Образование 2010-2021 г.г»).

- Монголын боловсролыг 2006-2015 онд хөгжүүлэх мастер толовлогоо (Концепция модернизации образования в Монголии на период с 2006 до 2015 г.) - УБ.: БСШУЯ, 2007. - 144 с.

Основная литература

1. Мэргэжил дээшлуулсэн багшид гэрчилгээ олгох журам (Порядок присуждения сертификата преподавателям повысившим квалификацию) // Гэгээрэл мэдээлэл (Просвещение - информация), 2001, № 2. - С. 39-43.

2. Батхуяг С. Дээд сургуулийн сурган хумуужуулэх зүй. (Педагогика высшего образования) / С. Батхуяг, Д. Баярмаа, Л. Жамц, Ш. Ичинхорлоо, Р. Цэгмэд, С. Эрдэнэцэцэг - УБ. : Содпресс, 2003. - 148 с.
3. Ичинхорлоо Ш. Шавь товтэй хичээл (Развивающий урок) / Ш. Ичинхорлоо. - УБ., 2004. - 48 с.

Дополнительная литература

Ичинхорлоо Ш. Сургалт (Обучение) / Ш. Ичинхорлоо, Г. Долингор. - УБ., 2005.- 148 с.

Шагдарсурэн М. XXI зууны дунд сургууль (Школа XXI века) / М. Шагдарсурэн // Боловсролын хөгжлийн тулгамдсан асуудлууд. / Ред. Ч.Пурэвдорж. УБ., 2000. - 167 с.

Интернет-ресурсы:

6.3. Кадровые условия

Учебный процесс со слушателями обеспечивают преподаватели частного института. В реализации программы участвуют также приглашенные высококвалифицированные специалисты-практики.

6.4. Условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды (при реализации программ с использованием дистанционных образовательных технологий): обеспечение компьютерами, программным обеспечением и пр.)

- 1) аудитория, оборудованная мультимедийным проектором, компьютером, имеющим доступ в Интернет;
- 2) компьютерный класс с рабочими местами, оборудованными компьютерами, мультимедийным проектором.

Осуществляется подключение к следующим электронно-библиотечным системам (ЭБС):

7. Описание контроля качества освоения программы

7.1. Формы текущего контроля успеваемости, особенности их применения (если не раскрыты в рабочих программах модулей): Текущий контроль

успеваемости слушателей включает эссе, устный опрос, участие в дискуссии и обмен опытом.

7.2. Формы промежуточной аттестации, порядок проведения, критерии оценивания, оценочные материалы (если эти пункты не раскрыты в рабочих программах модулей)

7.3. Форма итоговой аттестации – *Итоговая аттестация проводится в форме зачета. Зачёт осуществляется в форме защиты педагогического проекта.*

Оценка выставляется по двухбалльной системе («зачтено», «не зачтено»).

По завершению обучения слушатели представляют педагогические проекты с устной защитой в течение 4-5 минут.

Примерная тематика проектов:

- проект совместной деятельности взрослых и детей (в том числе, их практическая реализация с учениками на базе ОО или видеоматериалы);
- проект конструктора (конспекта) урока и/или организация самостоятельной деятельности учащихся (в том числе, их практическая реализация с детьми на базе ОО или их видеоматериалы).

Критерии оценки проекта:

- Актуальность и новизна темы (проблема, поставленная в работе).
- Раскрытие заявленной темы, оригинальность основных мыслей работы, выводов.
- Содержательность материалов и разнообразие способов работы как условие достижения необходимого результата.
- Личная значимость работы (ценности, потребности, цели личности).
- Социальная значимость работы и ее результатов.
- Компетентностный потенциал работы (использование личного опыта, ранее приобретенных навыков и умений, приобретение новых в процессе выполнения работы).

- Соответствие работы требованиям, предъявляемым к проектной деятельности, удерживание ее структуры:
 - Проблема
 - Цель
 - Образ конечного результата
 - Способы и средства достижения результата
 - Реализация задуманного
 - Анализ результатов
 - Ясность и доступность изложения.
 - Умение отвечать на вопросы по существу содержания проекта.
 - Развитие проекта и дальнейшие шаги.

Конспект занятия
по модулю «Организация образовательной и воспитательной деятельности»
на основе технологии Кейс - стадии на тему
«Безотметочное оценивание учебных достижений младших школьников»

Пояснительная записка

Модуль «Организация образовательной и воспитательной деятельности» в рамках курсов повышения квалификации – обучения на рабочем месте является основным блоком, изучение которого способствует развитию комплекса общекультурных, профессиональных компетенций, позволяющих учителю эффективно решать такие профессиональные задачи, как:

- о изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития;
- о организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;
- о организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности;
- о использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;
- о осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Знаниевая парадигма образования, которая преобладает в высшей школе, не работает на развитие таких качеств личности студента, которые будут важны для решения заданных задач. Необходима организация деятельностного подхода, меняющего роль студента в образовательном процессе, делающего его субъектом образования. Ситуационный метод обучения - это один из механизмов, который позволяет студентам в процессе деятельности осознать важность каждого задания, понять его структуру и увидеть, как полученные знания и опыт могут быть использованы в дальнейшем на практике.

Использование метода кейс-стадии в обучении позволяет уменьшить разрыв между теорией и практикой и позволяет обучить слушателей способностям:

- оценить ситуацию;
- выбрать и организовать ключевую информацию;
- правильно формировать запросы
- определять проблемы и возможности;
- прогнозировать пути развития ситуации;
- взаимодействовать с другими управляющими;
- принимать решения в условиях неопределенности;
- уметь критиковать;
- конструктивно реагировать на критику.

Кейс-стадии не только работает на конечный результат но и усиливает интерес к предмету, способствует формированию благоприятного психологического климата на занятиях, обучаемые получают возможности для удовлетворения своих социально-

психологических потребностей в признании, уважении, внимании со стороны окружающих, авторитете и т.п., что дополнительно стимулирует образовательную активность студентов.

В целом метод Кейс-стади достаточно универсален, поскольку в нем нет жесткой технологической цепочки и он позволяет интегрировать в себя большое количество других методов обучения.

Целевая группа: учителя сельских школ

Тема учебного занятия: Безотметочное оценивание учебных достижений младших школьников.

Цель: Освоение способов оценивания во взаимодействии учителя и ребёнка.

Задачи:

- Организовать ситуацию пробного действия и рефлексии оценивания в деятельности учителя
- Изучить сильные и слабые способы безотметочного оценивания учебных достижений младших школьников.
- Развивать культуру мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения

Планируемые результаты

Учебные

- Освоение технологий и приемов безотметочного оценивания учебных достижений младших школьников;
- Умение работать с текстом;
- Соотнесение теоретических и практических знаний.

Образовательные

- Развитие аналитических способностей;
- Создание авторского продукта;
- Повышение уровня профессиональной компетентности;
- Появление опыта принятия решений в ситуации неопределенности и решения проблем.

АЛГОРИТМ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

1. Этап – погружение в совместную деятельность

Основная задача этапа: формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив.

Вид и содержание работы	Способ выполнения	Результат	Время (мин)
Преподаватель знакомит слушателей с темой и целью занятия. Поясняет цели, содержание и формы работы.	Слушатели задают уточняющие вопросы		5
Преподаватель предлагает каждому высказать любые факты и личные суждения по предложенной теме.	Мозговой штурм с фиксацией идей на доске	Письменный перечень суждений по теме с опорой на личный опыт	8
Преподаватель предлагает прочесть описание ситуации.	Индивидуальное чтение, возможные вопросы и уточнения	Новые фактические знания о проблемной ситуации	7

2. Этап – организация совместной деятельности

Основная задача этапа – организация деятельности по решению проблемы.

Вид и содержание работы	Способ выполнения	Результат	Время (мин)
Преподаватель предлагает слушателям разделить на группы по 5-7 человек и формулирует задачу – проанализировать ситуацию и выработать стратегию выхода организации из кризиса.	Групповая работа с кейсом. Общение в группе, построение алгоритма выхода организации из кризиса. Формулирование и аргументация собственного мнения и группового решения.	Алгоритм антикризисных мероприятий в организации.	25
Преподаватель предлагает провести устные презентации мини-групп и совместно обсудить и сравнить полученные варианты.	Устные высказывания спикеров команд и отдельных участников. Групповая дискуссия.	Новое и расширенное представление о проблеме и выработка личного решения.	35

3. Этап – анализ и рефлексия

Основная задача этапа – проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом.

Вид и содержание работы	Способ выполнения	Результат	Время (мин)
Преподаватель завершает дискуссию, предлагает проанализировать ход и результаты работы каждой группы, отметить затруднения при выполнении задания и позитивные эффекты технологии «кейс-стади». Рассказывает и комментирует действительное развитие событий в организации, подводит итоги занятия.	Устные высказывания слушателей о качестве своей работы и уровне продемонстрированных навыков в рамках технологии.	Осознание развития собственных учебных и образовательных навыков. Расширение практического опыта, позволяющего лучше понять содержание будущей профессии.	10

Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы по модулю.

Приложение 1. КЕЙС. Технология безотметочного оценивания учебных достижений младших школьников

Введение.

Существует много стереотипов относительно позиции взрослого при оценивании деятельности учащихся, когда оценка взрослого воспринимается как эталон и истина в последней инстанции. Такая позиция существенно ограничивает активность школьников, отчуждая его от процесса собственного образования, вынуждает педагога выстраивать объект - субъектных отношений в процессе образования. Данный кейс нацелен на осознание процесса оценивания как пространства взаимодействия учителя и ученика, а оценку - как содержание этого взаимодействия

Фрагмент урока чтения во втором классе начальной школы

Проверку домашнего задания по чтению учитель решил совместить с обучением само- и взаимооцениванию. Вызванный ребенок должен был прочитать небольшой отрывок из заданного на дом текста, потом оценить свое чтение с помощью линейки, нарисованной на доске. (Линейки в этом классе — хорошо освоенный, привычный инструмент оценивания всевозможных параметров.)

.....Первой читала Алтантуя — девочка ласковая, общительная, но имеющая трудности в отношениях с одноклассниками из-за капризного характера. Основная особенность ее поведения — неуверенность в себе, поэтому она особенно нуждается во внешней поддержке и поощрении. С чтением Алтантуя до сих пор справлялась весьма посредственно, читать не любила, но за последнее время (благодаря настойчивости мамы) сделала значительные успехи в технике чтения, а главное стала "входить во вкус чтения". Сегодня она читала неплохо: для Алтантуя такое чтение — это успех, но на фоне большинства ее одноклассников она не блещет.

.....Учитель: Алтантуя, я нарисовала на доске линейку, по которой мы будем измерять достоинства чтения. На самом верху этой линейки стоят те люди, которые читают бегло, без ошибок и запинок, очень выразительно, как настоящие артисты или художественные чтецы. Внизу этой линейки стоят те, кто совсем не умеет читать, две буквы в слог соединить не может. Где ты стоишь на этой линейке?

.....Алтантуя: Я считаю, что где-то посередине. (Ставит на линейке крестик.)

.....Учитель: Почему ты так строга к себе? (Вопрос учителя подразумевает, что Алтантуя самооценка занижена. Учитель намеренно хочет показать девочке, что она недооценивает собственных успехов, но для этого учитель и Алтантуя должны договориться о критериях оценивания.)

.....Алтантуя: У меня были ошибки. Я медленно читала.

.....Учитель: Почему ты считаешь, что это медленное чтение? Ты могла бы лучше прочитать?

.....Алтантуя: Да. Я дома только один раз прочитала. (Алтантуя права: если бы она дома потренировалась дополнительно, то прочла бы текст лучше. Но если девочка видит в себе по преимуществу недостатки, кто-то должен обратить ее внимание и на ее собственные достоинства. Очень хорошо, если о достоинствах ребенку скажет не только учительница, которая, как это уже не раз было проверено, добра и много прощает, но и сверстники.)

.....Учитель (обращаясь к классу): Оцените, пожалуйста, чтение Алтантуя. Кто согласен с самооценкой Алтантуя? (Руку поднимают два ученика. Учитель рисует рядом с линейкой Алтантуя самооценки точно такую же линейку, на которую будет заносить оценки других учеников. Сейчас он ставит два крестика на уровне Алтантуя самооценки.)

.....Пурэв: Алтантуя, у тебя была ошибка в слове (.....).

- Наранцэцэг: Алтантуяа, ты поставила неправильное ударение в слове (.....).
-Учитель: А кто не согласен с самооценкой Алтантуяа? Кто оценил бы ее ниже (никто не поднимает руки) или выше? Кто бы поставил Алтантуяа крестик вот здесь? (Учитель показывает место на линейке чуть выше середины. Руки поднимает пять человек, учитель ставит на линейке пять крестиков.) Кто бы оценил чтение Алтантуяа еще чуть выше? (Учитель показывает более высокую отметку на линейке, шесть человек поднимают руки, учитель ставит на линейке шесть крестиков).
- Оюун: Ты же ошиблась только в одном слове!
-Солонго: А помнишь, как ты читала в начале года? По слогам!
-К концу разговора на доске две шкалы — одна для Алтантуяа самооценки, другая — для оценок класса. Две детские оценки совпадают с самооценкой Алтантуяа, остальные располагаются выше. Учитель тоже ставит свой крестик выше Алтантуяа, подчеркивая, что девочка действительно стала читать гораздо лучше, чем несколько месяцев назад, но могла бы прочесть еще лучше, если бы побольше потренировалась дома.
-После Алтантуяа читает Дэлгэр. Это мальчик очень скромный, пользуется в классе большим авторитетом и уважением. Прочитал он неплохо, но недостаточно уверенно. Впрочем, уверенностью Дэлгэр вообще не отличается, его самооценка слегка занижена и неустойчива. Как и Алтантуяа, Дэлгэр нуждается во внешнем поощрении.
-Учитель: Как ты оцениваешь свое чтение?
-Дэлгэр: Посередине. Я сбивался. Я умею лучше читать.
-Учитель: Объясни, почему ты прочел хуже, чем мог бы.
-Дэлгэр: Я дома забыл прочитать.
-Учитель: Теперь спросим у класса. Кто считает, что по шкале оценка Дэлгэра должна стоять ниже середины? (Никто не поднял руку.) Кто согласен с самооценкой Дэлгэр? (Руку поднял один мальчик. Пожалуйста, обратите на него внимание: это единственный человек в классе, пытающийся быть объективным!)
-Жаргал: Да, я согласен с ним. У него была ошибка в слове... Потом он неправильно сделал паузу в предложении .
-Учитель: Кто поставил бы Дэлгэр оценку за чтение выше середины этой линейки? (Дружно поднимают руки все остальные.)
-Жамц: Дэлгэр, ты читал хорошо! Ты же дома не готовился, а все равно прочитал вон как!..

Задания для работы с кейсом.

1. Выделите в тексте элементы, по которым можно воссоздать позиции ученика, класса и учителя в оценивании.
2. Заполните таблицу, помещая в неё цитаты из текста:

Позиции ученика	Позиции детей	Позиции учителя

3. Обсудив в группах, выделите схожесть и (или отличия), взаимную обусловленность позиций ученика, детей и учителя.
 4. Составьте комментарий об эффектах взаимодействия основанного на оценивании и условиях (причинах), которые обеспечили возникновение этого эффекта.
4. На основе данного текста сформулируйте достоинства и недостатки безотметочного оценивания результатов учебной деятельности младших школьников, заполнив таблицу:

Достоинства безотметочных способов оценивания	Недостатки безотметочных способов оценивания

Критерии оценки работы учебных групп

Качество аналитической работы	Качество обоснования своей позиции	Качество презентации своей позиции (продукта)
<p>полнота использования материала</p> <p>включение личного опыта</p> <p>аналитическое обобщение</p>	<p>✓ новизна</p> <p>✓ логика</p>	<p>внутригрупповая коммуникация</p> <p>поддержка спикера</p> <p>работа с визуализацией</p>