

На правах рукописи

Ли Бин

Ли Бин

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В КИТАЕ И РОССИИ

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Томск – 2022

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент **Игна Ольга Николаевна**

Официальные оппоненты:

Елькина Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования.

Никитина Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой теории и методики начального образования.

Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет».

Защита состоится 23 июня 2022 г. в 10 часов 00 минут на заседании диссертационного совета 33.2.021.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634061, г. Томск, ул. Герцена, д. 66, учебный корпус № 4 ТГПУ (научная библиотека им. А. М. Волкова), ауд. 307/1.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет»: www.tspu.edu.ru.

Автореферат разослан «___» _____ 2022 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Нерадовская Ольга Рамазановна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В стремительно меняющемся мире учитель является ключевой фигурой «для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны» (российский проект Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года). Многочисленные исследования, проведенные ЮНЕСКО в разных странах и регионах, показали, что успеваемость обучающихся, особенно живущих в бедных районах и развивающихся странах, преимущественно зависит от учителей. Повышению качества педагогического образования во многом способствует совершенствование профессионально-методической подготовки, выступающей «ядром» всех аспектов вузовской педагогической подготовки и обладающей интегративным потенциалом. Ее совершенствование сегодня – серьезная задача для многих государств, включая Китай и Россию.

Так, за последние 10 лет в обеих странах был принят ряд документов государственного уровня, отражающих потребность в улучшении качества профессионально-методической подготовки учителей. В России это – новые вузовские стандарты по направлению подготовки «Педагогическое образование», профессиональный стандарт «Педагог» (2013 г.), «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (2014 г.) и др., где обозначены требования к компетенциям учителей, включая методическую. В Китае утверждены «Мнения о реализации программы по подготовке превосходных учителей» (2014 г.), «Мнения о всестороннем углублении реформы построения педагогического коллектива в новую эпоху» (2018 г.), «Стандарты профессиональной компетентности будущих учителей по направлению “Педагогическое образование”» (2021 г.) и др., в которых изложены требования к реформе подготовки учителей на основе реалий общего образования.

В России профессионально-методическая подготовка учителей в рамках педагогического образования имеет несколько более продолжительную историю существования, чем в Китае (по крайней мере, первые педагогические вузы появились здесь в начале XIX в., тогда как первые китайские педагогические вузы появились в начале-середине XX в.), и накоплен более значительный опыт ее исследования. Однако современная модернизация образования обнажила проблемы обеспечения качества данной подготовки в обеих странах, о чем однозначно свидетельствуют не только положения вышеназванных государственных документов, но и содержание научных трудов соответствующей тематики, собственный образовательный опыт, результаты эмпирического исследования, проведенного соискателем. В ряду данных проблем: излишняя теоретизированность и устаревшие формы преподавания, формализм в организации практик, дисбаланс теоретического и практического аспектов подготовки, недостаточная мотивация студентов к изучению методических дисциплин.

Обращение именно к компаративному исследованию обусловлено тем, что оно помогает не только хорошо понять других, но, что важнее, лучше подумать о себе (М. Врай), позволяет определить лучшие практики и применить позитивный зарубежный опыт в развитии отечественного образования.

Идея сравнения профессионально-методической подготовки учителей непосредственно Китая и России обосновывается успешностью взаимодействия китайской и российской педагогики и двусторонней заинтересованностью в нем как в прошлом, так и в настоящем. В свое время система образования СССР оказывала существенное влияние на развитие образования в Китае, сегодня Китай и Россия – соседние дружественные страны, находящиеся обоюдно в периоде модернизации и транснационализации образования, включая педагогическое. Они сталкиваются со схожими проблемами в данной сфере, параллельно декларируют амбициозные планы по достижению лидерских и устойчивых позиций в мировой системе образования. Таким образом, результаты исследования могут представлять научно-практический интерес для двух стран одновременно.

Сравнительное исследование современных систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России, выявление и анализ их отличительных и сходных особенностей значимо для более полного раскрытия текущего состояния, определения источников проблем данной подготовки и способов их решения, для взаимного обогащения педагогической теории и образовательной практики. Таким образом, настоятельная потребность в данном диссертационном исследовании вполне очевидна.

Степень разработанности исследуемой проблемы. Научные изыскания по отдельным вопросам исследуемой проблемы в Китае и России достаточно обширны и достигли определенного значимого уровня.

Исследованию целевых установок, становления, развития и современного состояния педагогического образования в России посвящены научные работы Т. В. Беловой, Г. А. Бордовского, М. П. Войтеховской, Д. А. Данилова, М. И. Лукьяновой, П. И. Пидкасистого, М. Я. Ситниченко, З. А. Скрипко, В. А. Сластенина и др. *Тождественные вопросы развития педагогического образования в Китае* отражены в исследованиях Лю Цзе, Пан Маюань, Се Вэйхэ, Хуо Ипин, Хэ Дунчан, Цзян Цзяньхуа, Чжан Чан, Чжу Ювэй, L. I. Jun и др. *Развитие и реформы профессионально-методической подготовки учителей в педагогических университетах Китая, эволюция учебных материалов, используемых в данной подготовке*, рассмотрены в трудах Лю Цзе, Лю Нань, Пан Маюань, Пэн Лала, Сюй Дон, У Вэй, У Вэйвэй, Хэ Дунчан, Цзян Цзяньхуа, Чжан Синь, Чжан Сюнфэй, Ян Дань и др. Для данного исследования важны результаты анализа системы педагогического образования в России и Китае на материале Московского педагогического государственного университета и Пекинского педагогического университета, представленного в диссертации Лю Нань (2018 г.), где акцент сделан на концепциях непрерывного педагогического образования, тенденциях и условиях его развития.

Специфика структуры и содержания профессионально-методической подготовки российских учителей (литературы, географии, биологии, химии,

иностранного языка и пр.) раскрыта в исследованиях О. Ю. Богдановой, Н. О. Верещагиной, Е. В. Губановой, О. Ю. Дергуновой, И. В. Дробышевой, М. В. Егуповой, О. Н. Игна, И. В. Левченко, И. И. Логвинова, В. Н. Нарушевича, Е. А. Таможней и др. *Научно обоснованы подходы в профессионально-методической подготовке российских учителей* в трудах М. В. Кноль, Т. С. Мамонтовой, В. Н. Нарушевича, Е. Н. Солововой, М. А. Шаталова и др. Основными из них выступают деятельностный, интегративный, компетентностный, проблемно-интегративный, рефлексивный подходы.

Терминология, входящая в понятийное поле «профессиональная педагогическая подготовка», как родовая по отношению к «профессионально-методической подготовке», полноценно детерминирована как в русскоязычной, так и китаеязычной словарной, учебной и научной литературе за авторством Г. А. Бордовского, С. М. Вишняковой, А. С. Воронина, М. А. Галагузовой, А. В. Зыкина, Г. М. Коджаспировой, Е. В. Шарохиной; Пан Маюань, Юй Лисинь.

Очевидно, что сегодня немного китайских ученых обращают внимание на изучение профессионально-методической подготовки учителей. Хотя в России существуют научные работы, рассматривающие профессионально-методическую подготовку учителей в различных ее аспектах, сравнительные исследования систем данной подготовки в России и Китае отсутствуют.

Анализ научных исследований по проблемам педагогического образования и профессионально-методической подготовки учителей позволил выявить **противоречия** между:

– прогрессирующим интеграционными, транснациональными процессами, ростом академических и научных контактов между Китаем и Россией в сфере образования, включая педагогическое образование, и дефицитом соответствующих сравнительных исследований;

– необходимостью обогащения педагогической теории и практики посредством изучения и сопоставления современных систем профессионально-методической подготовки и недостаточностью соответствующих сравнительных исследований в успешно сотрудничающих странах;

– накопленным опытом России в области изучения возможностей, основ совершенствования профессионально-методической подготовки учителей и недостаточным изучением, обобщением этого опыта в системе педагогического образования в Китае;

– потребностями в совершенствовании системы профессионально-методической подготовки со стороны субъектов вузовского педагогического образования и в соответствии с требованиями модернизации высшего и общего образования как в Китае, так и в России и слабой разработанностью способов решения данной задачи в обеих странах.

На основе вышеназванных практических, теоретических предпосылок и с учетом указанных противоречий была сформулирована **исследовательская проблема**: каковы специфика, общие и отличительные особенности систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России и возможные направления совершенствования данных систем?

В соответствии с актуальностью, обозначенными противоречиями и указанной проблемой исследования была определена его **тема**: «Сравнительное исследование систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России».

Объект исследования: профессионально-методическая подготовка учителей в Китае и России.

Предмет исследования: общие и отличительные особенности систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России.

Цель исследования состоит в том, чтобы на основе исследования специфики систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России выявить их общие и отличительные особенности и разработать рекомендации по совершенствованию данной подготовки в обеих странах.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что сравнительное исследование систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России будет более полноценным и объективным, позволит разработать рекомендации для совершенствования данных систем, взаимообогатив теорию и практику педагогического образования в обеих странах, если будут:

– *выявлены и охарактеризованы* специфические особенности становления и развития педагогического образования в Китае и России;

– *уточнены* основные русскоязычные и китайскоязычные термины в понятийном поле «профессионально-методическая подготовка учителей», раскрывающие ее понимание и отражающие отношение к ней в Китае и России;

– *выявлены* отличительные и общие особенности систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России на основе сопоставления основных компонентов данных систем;

– *установлено* влияние различных аспектов профессионально-методической подготовки на формирование методической готовности к преподаванию в школе;

– *определены* общие и специфические направления совершенствования систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России.

Соответственно цели, объекту, предмету, гипотезе были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. *Выявить* особенности становления и развития педагогического образования в Китае и России и *дать им сравнительную характеристику*.

2. *Уточнить* понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования в Китае и России и *определить* суть данной подготовки как объекта научного исследования и аспекта педагогического образования в обеих странах.

3. *Сопоставить* основные компоненты систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России (цели, подходы, содержание, организация), *выявить* их общие и отличительные особенности.

4. *Провести* эмпирическое исследование по определению влияния различных аспектов профессионально-методической подготовки на формирование

методической готовности к преподаванию, уровня данной готовности у будущих учителей в китайских и российских университетах.

5. *Разработать* рекомендации по совершенствованию систем профессионально-методической подготовки для университетов обеих стран.

Методологическую основу исследования составляют:

– *системный подход*, позволяющий рассматривать профессионально-методическую подготовку как систему, включающую взаимосвязанные компоненты (С. И. Десненко, Л. В. Дубицкая, В. П. Косырев, С. И. Осипова, М. А. Шаталов);

– *сравнительный подход*, который направлен на выявление общих и отличительных особенностей профессионально-методической подготовки учителей разных стран (в данном случае, Китая и России) для установления приоритетных направлений ее совершенствования (М. А. Боенко, Д. А. Данилов, Н. В. Зеленко, А. В. Меликян, Е. А. Пазенко; Лю Нань; М. Bray);

– *компетентностный подход*, который акцентирует особое внимание на результате деятельности, то есть на формировании и развитии у будущих учителей методической компетенции в процессе вузовской профессионально-методической подготовки и готовности к преподаванию в школе (Э. В. Балакирева, О. В. Лебедева, Е. В. Лопаткин, М. И. Лукьянова, Т. С. Мамонтова, П. В. Скулов; А. Bandura).

Теоретическую базу диссертационной работы составляют научные идеи, концептуальные положения исследований, посвященных:

– *теоретическим основам профессиональной педагогической и профессионально-методической подготовки учителей* (И. Л. Беленок, М. П. Войтеховская, Е. Н. Галиуллина, Э. Х. Галямова, В. В. Голубков, О. Ю. Дергунова, О. Н. Игна, Л. Н. Орлова, С. И. Поздеева, Т. Б. Раджабов, Э. Г. Скибицкий, В. А. Слостенин; Пан Маоюань, Хун Минь, Цзян Цзяньхуа);

– *сравнительной характеристике педагогического образования в Китае и России* (М. А. Боенко, О. Н. Игна; Лю Нань, Лю Цзе);

– *историческим аспектам профессиональной педагогической и профессионально-методической подготовки* (О. Ю. Богданова, П. Б. Гурвич, О. Ю. Дергунова, О. В. Лебедева, И. В. Левченко, Е. А. Таможня; Лю Цзе, Пан Маоюань, У Вэй, У Вэйвэй, Хуо Ипин, Хэ Дунчан, Чжу Ювэй, Ян Дань; L. I. Jun);

– *реформированию педагогического образования, профессионально-методической подготовки учителей* (Э. Х. Галямова, И. В. Левченко, П. В. Скулов, Е. Н. Соловова, М. А. Шаталов, Е. Ю. Яковлева; Пэн Лала; М. Bray, С. Pesti, M. M. Rumore);

– *развитию методической компетенции/компетентности педагогов* (Н. О. Верещагина, М. В. Егупова, Л. М. Ивкина, О. Н. Игна, О. В. Лебедева, И. В. Левченко, И. И. Логвинов, М. И. Лукьянова, Л. А. Никитина, Л. Н. Орлова, П. В. Скулов, Е. Н. Соловова, И. А. Тальшева, М. А. Фисенко, С. Е. Шишов; Ван Сяохун, Ван Хуаминь, Дан Шуай, Лу Цян, Пэн Лала, Ян Гоцюань; M. J. Feuer, M. A. Flores);

– *проблемам профессионально-методической подготовки учителей и способам ее совершенствования, повышения уровня качества* (Т. В. Белова, Э. Х. Галямова, М. И. Лукьянова, Н. Н. Махмудова, С. И. Поздеева, М. Я. Ситниченко, Э. Г. Скибицкий, П. В. Скулов, М. А. Фисенко, М. А. Шаталов, С. Е. Шишов, Е. Ю. Яковлева; Ян Сяовэй).

В диссертации использовались следующие **методы исследования**: 1) *теоретические* (анализ литературы по теме исследования; изучение учебных планов; сравнение программ и пособий для профессионально-методической подготовки, опыта ее реализации; обобщение и сопоставление исследовательских результатов); 2) *эмпирические* (анкетирование, ранжирование, самооценка).

Источниками данного исследования являются отечественные и зарубежные научные труды, из них 137 источников на русском языке, 84 – на китайском языке, 14 – на английском языке; образовательные программы и рабочие программы учебных дисциплин педагогических университетов Китая и России; словарная литература по педагогике и методике обучения; эмпирические данные. Проанализировано 85 пособий по методике обучения (китайских авторов – 45, российских авторов – 40).

Базой эмпирического исследования выступили 5 китайских педагогических университетов и 4 российских университета. Количество участников составило 1014 человек: 156 вузовских преподавателей (90 китайских и 66 российских) и 858 студентов (514 китайских и 344 российских).

Исследование представлено следующими **основными этапами**:

На *первом этапе* (2018-2019 гг.) была отобрана и изучена психолого-педагогическая, дидактическая, научно-методическая литература по проблемам профессиональной и профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России, проведен ее обзор; разработаны объект, предмет, цель, проблема, задачи; сформулирована рабочая гипотеза данного исследования и выявлены существующие противоречия; определена структура диссертации, подготовлен материал для первичных научных публикаций.

На *втором этапе* (2019-2021 гг.) были определены методы исследования, его теоретическая база, основные подходы и концепции по теме исследования; проанализированы отдельные эмпирические материалы исследования; спроектировано анкетирование студентов и преподавателей университетов Китая и России с целью проверки влияния профессионально-методической подготовки на готовность будущих учителей к преподаванию в школе и проанализированы его результаты; опубликованы основные статьи по теме диссертационной работы; описаны теоретико-методологические основы сравнительного сопоставления систем профессионально-методической подготовки в обеих странах.

На *третьем этапе* (2021-2022 гг.) были сформулированы теоретическая и практическая значимость исследования, положения, выносимые на защиту, основные результаты и выводы проведенного исследования; описаны общие и отличительные особенности современной профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России; проведено обобщение эмпирических

данных исследования; дооформлен текст диссертации; опубликованы научные статьи по ключевым итогам диссертационной работы.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что:

– *уточнено* понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования в Китае (преимущественно вариации его ключевых понятий: «методика обучения», «методы обучения», «дидактика»);

– *определена и сопоставлена* суть профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России в научном контексте (фокус, проблематика научных исследований) и академическом контексте (как аспекта педагогического образования);

– *выявлены* и в сравнительно-сопоставительном аспекте *раскрыты* особенности основных компонентов современных систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России: цели и подходы, содержание и организация;

– эмпирическим путем *доказано* влияние различных аспектов профессионально-методической подготовки учителей на формирование у них методической готовности к преподаванию в школе;

– *разработаны* рекомендации (рекомендуемые направления) для университетов Китая и России, реализующих педагогическое образование, по совершенствованию систем профессионально-методической подготовки учителей (общие и специфические).

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

– *уточнены, охарактеризованы и сопоставлены* этапы становления и развития педагогического образования в Китае и России;

– *систематизированы* педагогические труды, посвященные исследованию профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России;

– *дополнена и расширена* теория профессионального педагогического образования за счет обобщения и введения в научный оборот российской педагогики значительного количества китайских источников;

– *уточнено и сопоставлено* содержание терминов «метод», «методика», «дидактика», «профессионально-методическая подготовка» в педагогическом образовании Китая и России;

– *выявлены* цели и подходы в профессионально-методической подготовке учителей в Китае и России, *раскрыты* их образовательные идеи и ценности;

– *охарактеризовано* содержание рабочих программ методических дисциплин китайских и российских университетов, реализующих педагогическое образование.

Практическая значимость исследования определяется следующим:

– *установлены* методические умения, которые студенты старших курсов университетов Китая и России относят к наиболее значимым для практической реализации в их будущей преподавательской деятельности (преимущественно они связаны с планированием и целеполаганием);

– *определены* виды деятельности студентов старших курсов университетов Китая и России в процессе профессионально-методической подготовки, влияющие на формирование у них методической готовности к преподаванию в школе (для российских студентов в большей степени важна деятельность в рамках профильных вузовских дисциплин; для китайских студентов – педагогическая практика);

– *выявлены* успешные образовательные практики в профессионально-методической подготовке учителей в китайских и российских университетах, способствующие повышению ее качества;

– *получены* сравнительные материалы, которые можно использовать при разработке учебных программ профессионально-методической подготовки в университетах Китая и России, программ международных обменов, стажировок китайских и российских студентов и преподавателей вузов;

– *сформулированы* рекомендации для университетов Китая и России, реализующих педагогическое образование, по совершенствованию профессионально-методической подготовки учителей.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Современное состояние профессионального педагогического образования Китая и России обусловлено особенностями его становления и развития, государственной политикой и образовательными тенденциями, что, соответственно, характерно и для профессионально-методической подготовки учителей в каждой из этих стран. Этапы становления и развития педагогического образования в Китае и России существенно отличаются временными рамками, продолжительностью и содержанием. Данные процессы происходили под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. В России большее влияние оказали потребности собственного социально-экономического и образовательного развития, тогда как в Китае – внешние факторы. Его зарождение в Китае было обусловлено политической целью: подготавливать современных учителей, чтобы способствовать национальному возрождению. Дальнейшее развитие данного образования происходило здесь на фоне активных изменений в международных отношениях.*

2. *Понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования Китая и России обнаруживает ряд отличий. В результате заимствования китайской педагогикой научных достижений и образовательного опыта различных стран использование терминов «метод обучения», «методика», «дидактика» стало здесь эклектичным, без ясных разграничений. В России понятийное поле «профессионально-методическая подготовка» изучено более тщательно, а между терминами «метод обучения», «методика», «дидактика» существует более четкое разграничение.*

Научным изучением профессионально-методической подготовки учителей занимаются в обеих странах. Российские ученые сосредоточены на вопросах ее содержания и структуры, подходов и основ реализации, развития методической компетенции. Китайские малочисленные исследования данной подготовки в основном фокусируются на истории ее развития, учебном обеспечении

и существующих проблемах. *Профессионально-методическая подготовка – неотъемлемый аспект педагогического образования и в Китае, и в России.* Основные общие проблемы данной подготовки состоят в дисбалансе ее теоретической и практической составляющих, устаревших формах обучения, отсутствии стандартизированной оценки методической компетенции обучающихся.

3. *Общие особенности проявляются во всех компонентах систем профессионально-методической подготовки учителей Китая и России.* Одна из основных *целей* данной подготовки в названных странах – формирование и развитие у обучающихся методической компетенции, методической готовности к преподаванию в школе, ведущий подход – компетентностный. Содержание методических дисциплин и их учебного обеспечения представлено аналогичной тематикой, а содержание пособий по методике обучения одинаково теоретизировано. Организационные формы подготовки практически идентичны, схожа и организация педагогической практики в плане взаимодействия университета и школ, роли вузовских преподавателей и школьных учителей в ее организации.

Специфические отличия в данной подготовке в Китае и России на уровне *цели* состоят в том, что в России больше ценится личностное развитие будущих учителей, а в Китае – развитие у них социальной ответственности. В Китае более разнообразны модели организации данной подготовки (по распределению по семестрам, балансу лекций и семинаров и пр.) и виды методических дисциплин. В России более продолжительна и объемна подготовка по методике обучения, больше видов практик. Содержание профессионально-методической подготовки в Китае практически не регламентируется государственными документами или актами. Критерии оценивания результатов данной подготовки в программах российских вузов более конкретны и целенаправленны; в китайских программах указываются лишь способы оценивания.

4. В результате проведения эмпирического исследования выявлено, что *студенты как китайских, так и российских университетов демонстрируют схожую степень уверенности в методической готовности к преподаванию в школе* (на «отлично» и «хорошо» ее оценивают более половины студентов). Однако китайские преподаватели методики оценивают методическую готовность своих студентов несколько ниже, чем сами студенты, тогда как у российских преподавателей методики данная оценка, наоборот, выше. Китайские студенты больше ценят практическую часть данной подготовки (семинары, практику), а российские студенты – теоретическую и практическую части дисциплины «Методика обучения предмету». Роль преподавателей методики в процессе данной подготовки остается недооцененной, особенно в Китае: при возникновении профессиональных сложностей лишь отдельные студенты обращаются за помощью к преподавателям, предпочитая обсуждать решение проблем с однокурсниками, искать решение в Интернете. Оценивая роль профессионально-методической подготовки, российские и китайские студенты, прежде всего, называют ее значимость в развитии способности применять

профессиональные предметные знания. На первое место по значимости среди видов деятельности, влияющих на методическую готовность к преподаванию в школе, российские студенты ставят изучение профильных вузовских дисциплин, китайские студенты – педагогическую практику. На первом месте по значимости среди видов методических умений у российских студентов – планирование саморазвития в профессии, у китайских студентов – проектирование плана обучения с учетом учебной цели, содержания обучения, способностей школьников.

На формирование методической готовности к преподаванию в школе влияние оказывают все компоненты системы профессионально-методической подготовки; их дефициты, несбалансированность отражаются на уровне методической готовности.

5. Университетам Китая в целях совершенствования системы профессионально-методической подготовки учителей рекомендуется:

1) снижение влияния зарубежных методических идей в целях развития собственной национальной системы данной подготовки; 2) повышение статуса данной подготовки в системе педагогического образования; 3) подготовка высококвалифицированных преподавателей методики и повышение их академического статуса в педагогическом сообществе; 4) личностное развитие обучающихся и формирование у них индивидуального профессионального стиля; 5) повышение внимания к преподаванию дисциплин, базовых по отношению к методике обучения; 6) регулярное обновление учебных пособий для профессионально-методической подготовки; 7) разработка и внедрение системы оценки эффективности работы преподавателей методики.

Университетам России в целях совершенствования данной системы рекомендуется: 1) уделять больше внимания формированию социальной ответственности и профессиональной этики обучающихся, повышению у них чувства миссии стать учителями; 2) регулярно организовывать участие обучающихся в волонтерской учебной деятельности в школах; 3) укреплять сотрудничество между университетом и школами; 4) ориентироваться на вариативность будущей преподавательской деятельности; 5) соблюдать преемственность содержания дисциплины «Педагогика» и методических дисциплин; 6) повышать требования к научной, академической и профессиональной квалификации преподавателей методики.

И для китайских, и для российских университетов в целях совершенствования систем профессионально-методической подготовки одинаково важно: 1) повышать мотивацию, интерес обучающихся к изучению теоретических аспектов методических дисциплин; 2) совершенствовать систему оценивания данной подготовки; 3) увеличивать значимость, трудоемкость и продолжительность педагогической практики; 4) улучшать оснащенность процесса преподавания методических дисциплин.

Личный вклад автора заключается в следующем: предложено решение исследовательской проблемы, которая пока недостаточно изучена в китайской и российской педагогической науке; разработано и проведено эмпирическое исследование для раскрытия самооценки студентов и оценки преподавателей

Китая и России уровня методической готовности будущих учителей; изучена и сопоставлена программная, учебная документация и учебные материалы ряда педагогических университетов Китая и России, отражающие специфику содержания и организации профессионально-методической подготовки учителей.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждаются выводами данного исследования, полученными на основе изучения и анализа педагогических, методических работ, выполненных российскими и зарубежными (преимущественно китайскими) учеными; выбором методологических подходов к исследованию профессионально-методической подготовки учителей в обеих странах; определением теоретико-методологической основы и выбором методов исследования, соответствующих выполнению поставленных задач; подтверждением гипотезы исследования его результатами и эмпирическим исследованием эффективности профессионально-методической подготовки в Китае и России.

Апробация результатов исследования. Промежуточные и итоговые результаты диссертации были доложены автором и обсуждены на заседаниях кафедры педагогики и психологии образования Института развития педагогического образования, на научно-методических семинарах Института иностранных языков и международного сотрудничества ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ). Основные положения и выводы диссертации отражены в 15-ти научных публикациях автора, в том числе 4 – в журналах перечня ВАК; обобщены в докладах на 11-ти конференциях всероссийского и международного уровня (Брянск, Тамбов, Горно-Алтайск, Томск, Пенза, Петрозаводск, Саратов (2018–2021 гг.)).

Структура и объем диссертации. Структура диссертационной работы представлена введением, двумя главами с выводами, заключением, списком литературы, включающим 235 источников, списком иллюстративного материала (12 таблиц и 10 рисунков). Ее основное содержание дополнено приложениями (8).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Введение содержит обоснование актуальности; описание степени исследованности проблемы; формулировки объекта, предмета, цели, гипотезы, задач исследования; характеристику новизны, теоретико-методологической базы исследования, его теоретической и практической значимости; изложение положений, выносимых на защиту.

В первой главе диссертации **«Теоретико-методологическое обоснование сравнительного исследования систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России»** охарактеризованы особенности становления и развития педагогического образования в Китае и России; *уточнено* понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» и *рассмотрена* специфика данной подготовки в Китае и России; *обобщены* теоретические основы оценки профессионально-методической подготовки, методической готовности обучающихся в обеих странах.

В результате изучения научных исследований, посвященных истории педагогического образования в Китае и в России (А. Ф. Аменд, Р. А. Быкова, Г. И. Зубкова, А. В. Зыкин, О. Н. Игна, И. В. Левченко, Э. Г. Скибицкий; Ли Цзюнь, Лю Нань, Хуо Ипин, Чжан Чан, Чжу Ювэй, Ян Дань и др.), были выявлены ее *основные этапы, отличающиеся по историческим предпосылкам, продолжительности и содержанию* (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы становления и развития педагогического образования в Китае и России

Китай	Россия
1) зарождение и становление в конце династии Цин (1897–1911 гг.);	1) зарождение и становление в период царской России (1779–1917 гг.);
2) упорядочение в период Китайской Республики (1912–1948 гг.);	2) упорядочение и стабилизация в период СССР (1918–1991 гг.);
3) реформирование и стабилизация после создания КНР (1949–1995 гг.);	3) трансформация и реформирование после распада СССР (1991–2000 гг.);
4) современный этап: модернизация, стандартизация, открытость (с 1995 г. до настоящего времени).	4) современный этап: модернизация и стандартизация (с 2001 г. до настоящего времени).

В Китае и России развитие педагогического образования тесно связано с развитием государства, общества и общего образования. Каждая общественная трансформация привнесла ряд новых стратегий и направлений в сферу педагогического образования, а также изменение его цели, ведущей идеологии, структуры и содержания. Под влиянием образовательной идеологии «обучение в течение всей жизни» в обеих странах сегодня сложилась непрерывная многоуровневая система педагогического образования, характеризующаяся универсализацией и открытостью.

По сравнению с Китаем, история развития педагогического образования в России более продолжительна (его становление началось в конце XVIII в., тогда как в Китае — в конце XIX в.); здесь на его зарождение оказали большое влияние религиозные основания, отчасти предопределив содержание данного образования на этапе зарождения. Кроме того, становление и развитие российского педагогического образования в основном происходило из-за внутренних потребностей государства, социального спроса, а также с учетом закономерностей и достижений педагогической науки, что способствовало развитию собственного педагогического образования в России. В Китае данное образование зародилось и развивалось на базе зарубежного опыта; долгое время политика и дипломатические отношения значительно влияли на реформы педагогического образования, поэтому оно характеризовалось недостаточной стабильностью.

Методика обучения как научная и учебная дисциплина в Китае начала развиваться в начале прошлого века. Ее название несколько раз менялось: от «метода обучения предмету» в конце династии Цин до «предметной методики

обучения» в период Китайской Республики и первые 30 лет КНР; от «предметной дидактики», «предметной педагогики» до «учебных программ и теории обучения». Это привело к путанице понятий «методика», «метод обучения», «дидактика» и др. Таким образом, «методика» трактуется в Китае по-разному: методика тождественна дидактике; это – отдельная самостоятельная исследовательская область педагогики; отдельный метод обучения, разработанный педагогами. Термин «профессионально-методическая подготовка учителей» не включен в официальные педагогические документы и словари Китая. Однако в научно-педагогической литературе прослеживаются тождественные понятия, такие как «система методических дисциплин» и «развитие методической компетентности».

В России между понятиями «метод обучения», «методика», «дидактика» существует четкое разграничение, и их развитие тесно связано с изменениями в собственной системе образования и потребностями общества. Методика обучения трактуется здесь как: совокупность методов обучения предмету или наука о методах обучения; отрасль педагогических наук, изучающая закономерности преподавания конкретного предмета; описание конкретных способов, методов, приемов педагогической деятельности в определенных образовательных процессах. В российском научном и образовательном сообществе у данных терминов существуют собственные трактовки и значение. Понятие «профессионально-методическая подготовка учителей» в России изучено более тщательно, чем в Китае.

Профессионально-методическая подготовка учителей как объект научного исследования и аспект педагогического образования признается значимой и в Китае, и в России. В обеих странах прослеживается отчасти сходная проблематика научных трудов по проблемам указанной подготовки. Так, в России проводятся всесторонние изыскания в следующих направлениях данного поля исследования: история развития профессионально-методической подготовки (Л. А. Никитина, Э. Г. Скибицкий, Е. А. Таможняя), ее роль в педагогическом образовании и содержание (Н. О. Верещагина, М. Г. Макаренко, Н. Н. Махмудова, С. С. Салаватова, О. Л. Фельде), этапы и структура (М. Х. Ахророва, Л. Л. Деркачев, О. Н. Игна, Г. А. Федорова), проблемы и способы совершенствования (И. В. Левченко, Т. В. Минькович, Т. Б. Раджабов, П. В. Скулов, Е. А. Таможняя, М. А. Шаталов, Е. Ю. Яковлева и др.). В Китае ученые сосредоточены на истории данной подготовки (Бянь Юлань, Хэ Дунчан, Се Вэйхэ), ее моделях (Ван Лайк, Ду Хайпин, Лю Сюй, Ян Цилян), проблемах и способах их решения (Ван Айлянь, Гао Чен, Гу Минюань, Сюй Дон, Чэнь Гуйшэн); содержании и эволюции учебников по методическим дисциплинам (У Вэй, У Вэйвэй).

Очевидно, что в двух странах уделяется существенное внимание истории развития, существующим проблемам и методам совершенствования профессионально-методической подготовки учителей. Вместе с тем можно утверждать, что китайские ученые, в отличие от российских, проявляют меньший интерес к изучению теоретических основ, технологий, структуры и содержания

профессионально-методической подготовки, при этом они больше сосредоточены на истории ее развития, существующих проблемах, используемых учебниках.

Что касается *оценки эффективности профессионально-методической подготовки, методической готовности обучающихся китайских и российских университетов*, то ее сходства в Китае и России состоят в следующем. Ученые в обеих странах единодушно считают, что данная оценка является важным средством для совершенствования качества названной подготовки учителей, но отсутствуют официальные унифицированные стандарты такой оценки (ученые и учебные заведения формируют или предлагают стандарты оценки по своему усмотрению). С одной стороны, в оценке эффективности указанной подготовки учителей и в Китае, и в России учитываются особенности и способности обучающихся, их приоритеты в педагогической деятельности, приверженность к тем или иным методам и технологиям обучения, но игнорируется роль обучающегося как субъекта педагогического образования, и он часто выступает объектом оценки. Единичность объектов оценки ведет к ограниченности ее результатов. Различия состоят в том, что при оценке эффективности профессионально-методической подготовки учителей в Китае ценится результат экзамена и качество курсовой работы. Удельный вес экзамена в итоговой оценке здесь больше, чем в России; уделяется больше внимания овладению методическими знаниями, чем методическими умениями; способности к инновационной деятельности часто игнорируются. Об этом свидетельствуют результаты и собственного эмпирического исследования, и изучения научных трудов (Ван Айлиан, Дун Синфу, Сюй Дун, Хуан Чжижун, Чжан Ся, Чжао Кели).

В большинстве китайских университетов указываются только основные способы, методы оценки, но их удельный вес в итоговом балле, конкретные показатели и критерии не рассматриваются. В России существуют более конкретные показатели и критерии оценки эффективности данной подготовки.

Во второй главе **«Общие и отличительные особенности систем современной профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России»** были сопоставлены компоненты указанных систем в Китае и России, выявлены их специфические и общие особенности; реализовано эмпирическое исследование по определению влияния различных аспектов профессионально-методической подготовки учителей на формирование методической готовности к преподаванию, уровня данной готовности в обеих странах; разработаны рекомендации по совершенствованию названной подготовки в обеих странах. Объектами сравнения при выявлении особенностей систем профессионально-методической подготовки учителей выступили основные компоненты данных систем: цели, подходы, содержание (программ дисциплин, пособий), организация (принципы организации, виды методических дисциплин и формы их организации, организация практики).

Что касается *целей* профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России, то основными из них являются: комплексное формирование, развитие у обучающихся методической компетенции, повышение качества подготовки учителей и их конкурентоспособности. В Китае цели в большей

степени подчеркивают необходимость развития у обучающихся социалистического сознания, профессиональной ответственности, этики и морали. В России более ценится всестороннее личностное развитие будущих учителей. Об этом свидетельствуют проведенное автором диссертационной работы изучение трудов по данной тематике; собственный опыт наблюдения за педагогическим процессом в китайских и российских университетах, изучение вузовских образовательных программ по направлению педагогического образования, документации в области образования, учебных программ методических дисциплин китайских и российских педагогических университетов. Тождественны подходы, используемые в профессионально-методической подготовке учителей (компетентностный, рефлексивный, интегративный и др.), ведущим из них обоюдно признается компетентностный подход.

Общие особенности в содержании профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России заключаются в следующем. Во-первых, содержание проектируется, разрабатывается на основе университетских уставов, опыта преподавателей, методистов и других субъектов педагогического образования. При разработке содержания методических дисциплин в обеих странах принимаются во внимание характеристики обучающихся и особенности учебного предмета. Во-вторых, содержание учебных программ методических дисциплин в китайских и российских педагогических университетах схоже; в них представлены следующие разделы: информация об учебной дисциплине, ее структура и тематика, способы оценивания результатов и рекомендуемая литература. В-третьих, используемые для профессионально-методической подготовки учителей учебники в обеих странах характеризуются теоретизацией. При этом в Китае существует перечень учебников для системы высшего образования, рекомендованный Министерством образования КНР, заявленный издательствами, оцененный экспертами и размещенный в Интернете.

В процессе выполнения диссертационной работы была установлена *разница в содержании профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России.* В целом в российских педагогических университетах уделяется больше внимания проектированию и созданию учебных программ методических дисциплин, чем в китайских педагогических университетах. В Китае к рабочим программам в университетах в последнее время отношение несколько формальное: нет требований к их созданию, они редко перерабатываются, преподаватели (по их отзывам) используют одну и ту же программу в течение многих лет или вообще не следуют содержанию программ. В России, как показал анализ сайтов университетов, где размещена учебная документация, содержание программ методических дисциплин периодически обновляется, оно детальнее, чем в Китае. Здесь учитываются меняющиеся требования к качеству подготовки учителей и новые достижения в предметной области; предоставляются перечни планируемых результатов обучения по учебной дисциплине, примерной тематики курсовых работ, рефератов, видов самостоятельной работы, примерных вопросов к зачету, экзамену, способов и критериев оценки. В Китае в программах дисциплин указывают только способы оценивания, иногда «удельный вес»

каждого способа в суммарной оценке, но показатели и критерии оценки практически всегда отсутствуют.

Что касается *организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России*, то здесь обнаруживается ряд общих особенностей. Организации названной подготовки уделяют особое внимание в педагогических университетах и педагогическом сообществе и Китая, и России. Формы организации в обеих странах разнообразны (лекции, семинары, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, педагогическая практика и т.д.). В обеих странах дисциплины «Педагогика», «Психология» обязательно изучаются перед дисциплиной «Методика обучения предмету», для того чтобы обучающиеся могли комплексно использовать полученные психолого-педагогические знания и лучше понять их при изучении методики. Как в Китае, так и в России большое значение придается педагогической практике, в процессе которой обучающимся университетов предоставляются платформы и возможности увидеть, познать реалии профессии учителя, систему работы школы, рабочую среду учителя, школьного коллектива.

Следует отметить *различия в организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России*. Прежде всего, объем и углубленность изучения методических дисциплин в России больше, чем в Китае. На «Методику обучения предмету» здесь порой отводится до 3-4 семестров. В педагогических университетах Китая данную дисциплину изучают 1-2 семестра. Формы реализации методических дисциплин в России богаче, чем в Китае, а удельный вес самостоятельной работы достаточно объемён. В китайских педагогических университетах среди форм – лекции и семинары, мало самостоятельной работы. Способы контроля в профессионально-методической подготовке учителей в России несколько разнообразнее, чем в Китае.

В российских университетах основными формами контроля при реализации методических дисциплин являются экзамен, зачет, проекты, тестирование, рефераты, эссе, тогда как в китайских университетах – только рефераты или курсовая работа и экзамен, что не позволяет всесторонне оценить качество подготовки студентов и реализации дисциплин. И, наконец, организация обучения методическим дисциплинам в Китае характеризуется более четким разделением теории и практики, если сравнивать с Россией. Так, дисциплина «Методика обучения предмету» в большинстве педагогических университетов Китая делится на два семестра; в первом семестре даются только теоретические знания по предмету (лекции), а во втором семестре проводятся семинары. При этом в китайских университетах методические дисциплины более разнообразны, по крайней мере, по названию дисциплин (например, «Микропреподавание предмета», «Развитие профессионализации учителей», «Обучение и развитие молодежи», «Теория учебных программ и обучения»).

В целях определения влияния различных аспектов профессионально-методической подготовки на формирование методической готовности к преподаванию, уровня данной готовности в китайских и российских университетах автором диссертационной работы было *проведено эмпирическое*

исследование (2019–2021 гг.) на основе анкет «Влияние профессионально-методической подготовки на готовность студентов к преподаванию в школе» (для студентов) и «Оценка преподавателями методических дисциплин уровня методической готовности студентов» (для преподавателей). Всего в анкетировании от 5-ти китайских педагогических вузов приняли участие 604 человека и от 4-х российских вузов – 410 человек, что отражено в таблице 2.

Таблица 2 — Участники эмпирического исследования Китая и России

	Наименование организации, количество участников
Китайские университеты Всего участников: 604	Северо-Восточный педагогический университет 27 преподавателей, 120 студентов
	Цзилиньский педагогический университет 21 преподаватель, 90 студентов
	Пекинский педагогический университет 9 преподавателей, 108 студентов
	Хайнаньский педагогический университет 18 преподавателей, 112 студентов
	Ханчжоуский педагогический университет 15 преподавателей, 84 студента
Российские университеты Всего участников: 410	Томский государственный педагогический университет 18 преподавателей, 110 студентов
	Московский педагогический государственный университет 15 преподавателей, 84 студента
	Новосибирский государственный педагогический университет 21 преподаватель, 94 студента
	Томский государственный университет 12 преподавателей, 56 студентов

Основные выводы по результатам проведенного анкетирования таковы:

1. Большинство студентов и преподавателей методики и в Китае, и в России уверены в методической готовности (своей — со стороны студентов, своих студентов — со стороны преподавателей) к обучению в школе, что соответствует оценкам «удовлетворительно» и выше (рисунок 1). В Китае это — 83% студентов и 70% преподавателей, в России — 97% студентов и 100% преподавателей. В Китае большее количество студентов (17%) и преподавателей (30%) считают, что будущие учителя еще не готовы к преподаванию в школе. В России неготовность (оценка «неудовлетворительно») выражают только 3% опрошенных студентов. Это показывает, что российские студенты и преподаватели более уверены в эффективности профессионально-методической подготовки, чем китайские студенты и преподаватели.

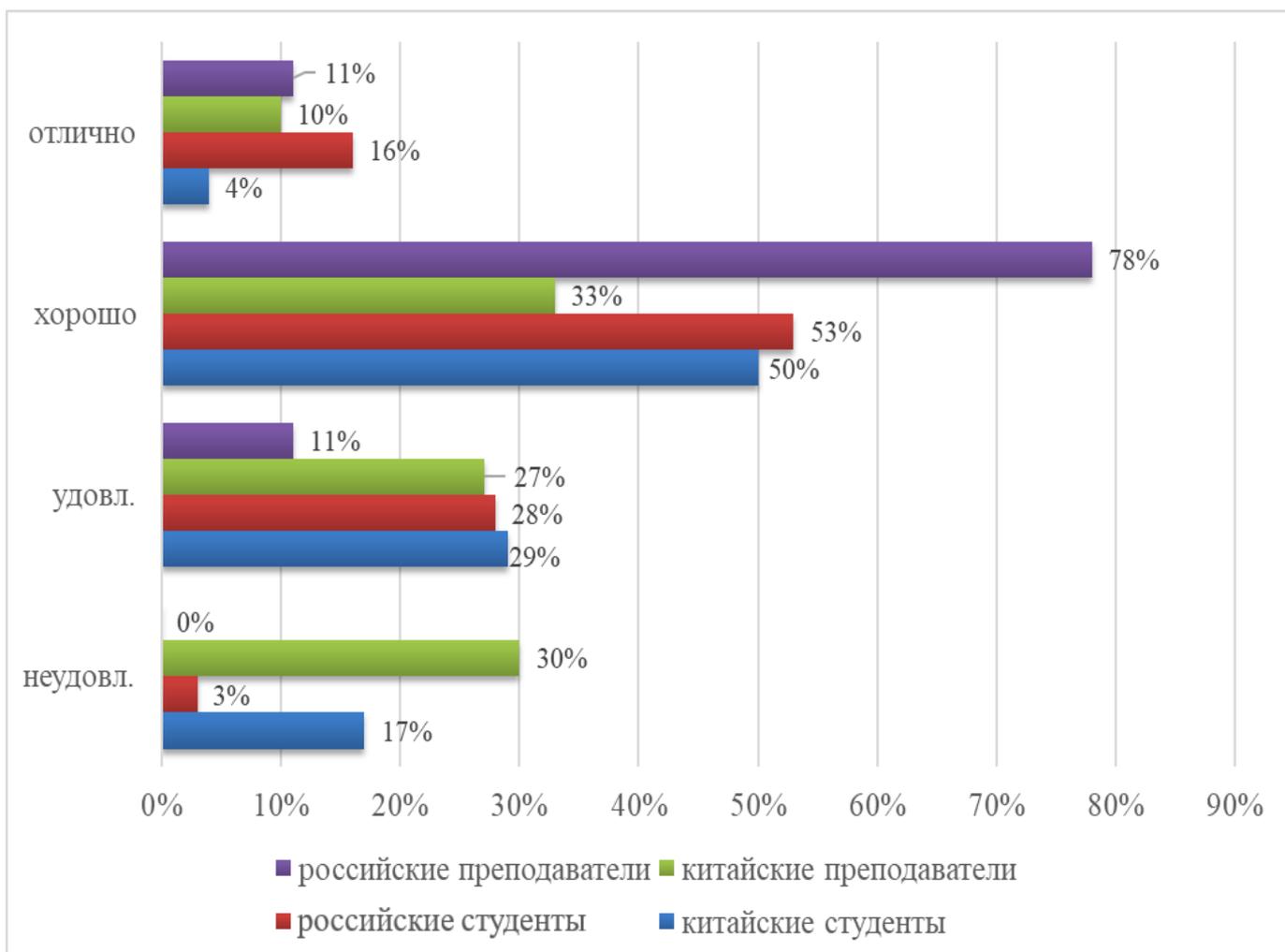


Рисунок 1. Оценка степени методической готовности китайских и российских студентов (будущих учителей) к преподаванию в школе

2. В обеих странах опрошенные студенты, которые хорошо освоили теоретический материал по методике обучения, вполне ожидаемо подтвердили, что профессионально-методическая подготовка учителей в университетах полезна для их профессионального развития. Они склонны применять теоретические знания для самостоятельного решения проблем, возникающих на практике в школе.

3. Степень освоения теоретического материала методики обучения тесно связана с выполнением задач педагогической практики: чем лучше усвоение теоретического материала по методике, тем лучше выполнение задач практики. Те студенты, которые частично освоили теоретический материал (395 студентов (62,5%)), хорошо выполнили задачи педагогической практики, и 220 студентов (34,8%) считают, что они отлично выполнили все задачи педагогической практики; еще 17 студентов (2,7%) не совсем выполнили задачи практики (таблица 3).

Таблица 3 – Связь между степенью освоения теоретического материала по методике обучения и уровнем выполнения задач педагогической практики в обеих странах

	Отлично выполнил	Хорошо выполнил	Не совсем выполнил	Плохо выполнил
Полностью освоен	100%	0 %	0 %	0 %
Частично освоен	34,8%	62,5%	2,7%	0 %
Слабо освоен	16%	52%	32%	0 %
Совсем не освоен	0 %	100%	0 %	0 %
Неясно	0 %	0 %	100 %	0 %

3. Роль преподавателей и учителей как руководителей организации профессионально-методической подготовки остается недооцененной. Преподаватели и учителя являются носителями теоретических знаний, практических умений и навыков в области методики обучения, что должно учитываться студентами. Однако в процессе профессионально-методической подготовки лишь отдельные студенты обращаются за помощью к преподавателям и учителям, особенно в Китае. Только 35,2% российских и 8,6% китайских студентов предпочитают обращаться за помощью к преподавателям университета, но в Китае еще 30,7% студентов обращаются за помощью к учителям школы. По мнению опрошенных преподавателей в России, 77,8% из них обычно оказывают студентам помощь в период педагогической практики. Однако в Китае только 56,7% опрошенных преподавателей обычно получают просьбы о помощи от своих студентов.

4. Китайские студенты и преподаватели выше оценивают значимость практической части профессионально-методической подготовки учителей и считают, что именно практический опыт повышает уверенность в готовности к преподаванию в школе. Практическая часть данной подготовки, по их мнению, полезнее, особенно педагогическая практика, чем ее теоретическая часть, что указали 79,3% студентов и 83,3% преподавателей. Российские же студенты и преподаватели больше ценят дисциплину «Методика обучения предмету». Так, 75% опрошенных российских студентов и 100% преподавателей считают, что данная дисциплина значительно способствует развитию методических умений обучающихся. Кроме того, они отметили «Психологию» (64,3% российских студентов и 66,7% преподавателей), которая помогает обучающимся в развитии их методической готовности. Дисциплина «Психология» считается более важной студентами и преподавателями в России, чем в Китае. В Китае «Психология» как традиционная обязательная дисциплина по направлению педагогического образования в последние годы не получает значимого внимания со стороны и студентов, и преподавателей. Она не выполняет свою должную функцию в процессе подготовки учителей в китайских педагогических учебных заведениях.

5. Мнения китайских и российских студентов о роли профессионально-методической подготовки частично схожи. Они утверждают, что данная подготовка помогает будущим учителям в получении и применении

теоретических методических знаний: «улучшать способность студентов в применении профессиональных предметных знаний» (российские студенты – 32,2%, китайские студенты – 30,3%); «улучшать теоретические знания студентов по методике обучения предмету» (российские студенты – 25%, китайские студенты – 20%). Больше российских студентов отмечают, что профессионально-методическая подготовка учителей помогла им развить умения использования и понимания полученных теоретических знаний. Китайские студенты полагают, что названная подготовка может «развивать способности студентов к обучению» (42%), рассматривают ее как хороший шанс развития и укрепления их практических профессиональных способностей. Наиболее значимыми методическими умениями китайские студенты считают проектирование учебных планов с учетом учебной цели, содержания обучения, способностей школьников и правильную постановку цели обучения перед обучающимися; российские студенты больше ценят умения планировать саморазвитие в профессии, уделяют внимание процессу организации уроков, повышению интереса школьников к учению.

6. В обеих странах при реализации профессионально-методической подготовки учителей преподаватели обычно сталкиваются с рядом сложностей: «студенты не интересуются или у них слабая мотивация/отсутствие мотивации к работе в школе» (36,7% китайских и 27,3% российских преподавателей); «ограниченное количество времени на профессионально-методическую подготовку учителей» (20% китайских и 18,2% российских преподавателей) и т.д. Больше китайских преподавателей считают, что им трудно «повысить интерес студентов к изучению теоретических дисциплин» (40%), «всесторонне оценить успехи студентов, особенно их практические способности» (33,3%).

Российские преподаватели называют следующие сложности: «узкий формат практик и сложная подготовка к практическим занятиям, несоответствие заданий для студентов реалиям практических площадок» (31,8%), «освоение и применение на практике инновационных методов обучения» (18,2%) и т.п. В целях улучшения эффективности профессионально-методической подготовки учителей опрошенные преподаватели в обеих странах единодушно предлагают повысить трудоемкость педагогической практики, увеличить количество часов на «Методику обучения» в университете, сблизить теоретическую и практическую части подготовки.

Очевидные дефициты, проявляющиеся в основных компонентах систем профессионально-методической подготовки будущих учителей в Китае и России (выделяемые в научных трудах, проявляющиеся в образовательной практике, подтвержденные проведенным эмпирическим исследованием), позволили сформулировать для китайских и российских университетов, реализующих педагогическое образование, ряд рекомендаций (рекомендуемых направлений) по совершенствованию данной подготовки.

Университетам Китая рекомендуется сократить влияние зарубежных методических идей, с тем чтобы развивать собственную систему профессионально-методической подготовки; повысить статус данной подготовки

в педагогическом образовании; активизировать подготовку высококвалифицированных преподавателей методики обучения и повысить их академический статус; усилить личностное развитие и формирование собственного профессионального стиля обучающихся; повысить внимание к дисциплинам «Педагогика» и «Психология»; обновлять учебные материалы для профессионально-методической подготовки; разработать и внедрить систему оценки эффективности работы преподавателей методики. Университетам России рекомендуется уделять больше внимания формированию и повышению у будущих учителей социальной ответственности и профессиональной этики, чувства миссии стать учителями; организовывать участие обучающихся в волонтерской учебной деятельности в школах; укреплять сотрудничество университетов и школ; учитывать вариативность будущей педагогической деятельности; обеспечить преемственность «Педагогики» и методических дисциплин; повысить требования к квалификации преподавателей методики и педагогики. Для университетов и Китая, и России важны: повышение мотивации и интереса студентов к изучению теоретических аспектов методики обучения; совершенствование системы оценивания данной подготовки; повышение значимости практики, ее трудоемкости и продолжительности; улучшение оснащенности преподавания методических дисциплин.

В **заключении** обобщены основные результаты исследования в соответствии с его задачами.

При решении *первой задачи* на основе изучения ряда научно-педагогических работ были определены основные 4 этапа истории педагогического образования в Китае и России и охарактеризованы специфические особенности его становления и развития.

В процессе решения *второй задачи* было изучено и уточнено понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в Китае и России, определена специфика данной подготовки как объекта научного исследования и аспекта педагогического образования, традиционно получающей большое внимание со стороны научно-образовательных сообществ обеих стран.

В ходе решения *третьей задачи* были охарактеризованы основные компоненты систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России: цели, подходы, содержание и организация. На основе их сопоставления были выявлены специфические и общие особенности профессионально-методической подготовки учителей в обеих странах.

Решение *четвертой задачи* осуществлялось посредством проведения эмпирического исследования, включающего самооценку студентов и оценку преподавателями обеих стран методической готовности будущих учителей к преподаванию в школе. Большинство из них уверены в эффективности профессионально-методической подготовки и методической готовности и считают, что старшекурсники уже готовы к будущей профессиональной деятельности (в Китае – 83% студентов и 70% преподавателей; в России – 97% студентов и 100% преподавателей). Определено влияние различных аспектов профессионально-методической подготовки учителей и видов деятельности

на формирование у будущих учителей методической готовности к преподаванию в школе; выявлены приоритетные для них методические знания и методические умения.

В рамках решения *пятой задачи* были разработаны общие и специфические рекомендации по совершенствованию систем профессионально-методической подготовки учителей для университетов обеих стран.

Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации

Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:

1. Ли, Б. Интеграция в педагогическом образовании и профессиональном развитии учителей в Китае / Б. Ли // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2022. – № 1 (219). – С. 149–158.

2. Ли, Б. Система обеспечения качества педагогической практики в китайском педагогическом университете / Б. Ли // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 3 (25). – С. 505–511.

3. Ли, Б. Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние / Б. Ли, О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – № 6 (34). – С. 172–182.

4. Ли, Б. Этапы развития профессионального педагогического образования в Китае и России / Б. Ли, О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 5 (27). – С. 30–39.

Статьи в научных журналах, сборниках научных трудов и материалов научных и научно-практических конференций

5. Ли, Б. Влияние студент-центрированного обучения на создание учебной программы методической подготовки учителей в Китае / Б. Ли // Междисциплинарные исследования: опыт прошлого возможности настоящего, стратегии будущего : сборник статей III Международной научно-практической конференции. Мельбурн, 20 фев. 2021 г. / отв. ред. Н. В. Емельянов. – Мельбурн, 2021. – С.139–144.

6. Ли, Б. The research on teacher evaluation system of Chinese primary Schools / Б. Ли, О. Н. Игна // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований : сборник избранных статей VIII Международной научно-практической конференции. Саратов, 27 янв. 2021 г. / отв. ред. Н. В. Емельянов. – Саратов, 2021. – С. 204–211.

7. Ли, Б. О проблемах учебных программ для подготовки учителей в Китае / Б. Ли // Научные междисциплинарные исследования : сборник статей

IX Международной научно-практической конференции. Саратов, 12 янв. 2021 г. / отв. ред. Н. В. Емельянов. – Саратов, 2021. – С. 224–227.

8. Ли, Б. Исследование системы оценивания дисциплины «методика обучения предмету» в Китае / Б. Ли // Молодежная наука : сборник статей II Международной научно-практической конференции : в 2 ч.. Пенза, 30 дек. 2020 г. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2020. – С. 163–166.

9. Игна, О. Н. Компетентностный подход к организации дисциплины «методика обучения предмету» в Китае / О. Н. Игна, Б. Ли // Междисциплинарный вектор развития современной науки: теория, методология, практика : сборник статей III Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 09 дек. 2020 г. / отв. ред. М. В. Поснова. – Петрозаводск, 2020. – С. 44–51.

10. Ли, Б. Самооценка будущих учителей как метод оценки эффективности их подготовки / Б. Ли // World science: problems and innovations : сборник статей XLII Международной научно-практической конференции. Пенза, 30 апр. 2020 г. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2020. – С. 241–244.

11. Ли, Б. Подготовка педагогов инклюзивного образования: современная тенденция и проблемы реализации в Китае / Б. Ли // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XXXII Международной научно-практической конференции. Пенза, 13 мар. 2020 г. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2020. – С. 122–125.

12. Ли, Б. Профессиональное развитие преподавателей-методистов в Китае: причины кризиса и меры по его преодолению / Б. Ли, О. Н. Игна // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы : материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). Тамбов, 11 ноя. 2019 г. / отв. ред. Л. Н. Макарова. – Тамбов, 2019. – С. 52–55.

13. Ли, Б. «Методика обучения» и «дидактика» как дисциплины в профессионально-педагогическом образовании Китая / Б. Ли // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2019. – № 11 (19). – С. 99–200.

14. Ли, Б. Система подготовки учителей в Китае: развитие и современное состояние / Б. Ли // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сборник научных статей. Брянск, 18-19 апр. 2019 г. – Брянск, 2019. – С. 76–81.

15. Ли, Б. Система повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений в китайской народной республике / Б. Ли // Современные тенденции языкового образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Томск, 30 окт. 2018 г. – Томск, 2019. – С. 35–39.