

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»

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

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент Игна Ольга Николаевна

Томск – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Теоретико-методологическое обоснование сравнительного исследования систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России.....	20
1.1. Особенности становления и развития педагогического образования в Китае и России.....	20
1.2. Понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования в Китае и России.....	37
1.3. Профессионально-методическая подготовка как объект научного исследования и практический аспект педагогического образования в Китае и России.....	48
1.4. Теоретические основы оценки методической готовности обучающихся китайских и российских университетов.	64
Выводы к первой главе.....	77
ГЛАВА 2. Общие и отличительные особенности систем современной профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России.....	79
2.1. Цели и подходы в профессионально-методической подготовке китайских и российских учителей.....	79
2.2. Содержание и организация профессионально-методической подготовки учителей в китайских и российских университетах.....	96
2.3. Эмпирическое исследование самооценки студентов и оценки преподавателей Китая и России уровня методической готовности будущих учителей.....	123
2.4. Рекомендации по совершенствованию систем профессионально-методической подготовки для университетов Китая и России.....	150
Выводы ко второй главе.....	159
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	162

Список литературы.....	168
Список иллюстративного материала.....	195
Приложения.....	197
Приложение А (справочное) Содержание дисциплин по методике обучения предмету в Китае (на примере Северо-восточного педагогического университета).....	197
Приложение Б (справочное) Содержание дисциплин по методике обучения предмету в России (на примере Томского государственного педагогического университета).....	201
Приложение В (справочное) Содержание современных пособий для методической и психолого-педагогической подготовки учителей в Китае.....	206
Приложение Г (справочное) Содержание современных пособий для методической и психолого-педагогической подготовки учителей в России.....	209
Приложение Д (справочное) Трудоемкость методической и психолого-педагогической подготовки в китайских и российских университетах.....	211
Приложение Е (справочное) Организация дисциплин «Психология» и «Педагогика» в китайских и российских университетах.....	214
Приложение Ж (справочное) Сроки, объем и организация дисциплины «Методика обучения предмету» в Московском педагогическом государственном университете, Новосибирском государственном педагогическом университете, Томском государственном педагогическом университете.....	216
Приложение И (справочное) Анкеты для студентов и преподавателей методики при проведении эмпирического исследования.....	217

ВВЕДЕНИЕ

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 квинтэссенцией всех аспектов вузовской педагогической подготовки и обладающей эмерджентным 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 века, тогда как первые китайские педагогические вузы появились в начале-середине XX века), 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 автором диссертационной работы. 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 и пр.

Обращение именно к компаративному исследованию обусловлено тем, что оно помогает нам не только хорошо понять других, но, что важнее, лучше подумать о себе (M. Bray), позволяет определить лучшие практики и применить позитивный зарубежный опыт в развитии отечественного образования. В современных условиях открытости «актуализируется не только теоретический, но и практический интерес к проблемам сравнительной педагогики и сравнительного образования» [93, с. 109].

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 Чанг, 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 Донг, У Вэй, У Вэйвэй, Хэ Дунчан, Цзян Цзяньхуа, Чжан Синь, Чжан Сюнфэй, Ян Дань, Ян Сяовэй 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, где акцент сделан на концепциях непрерывного педагогического образования, тенденциях, условиях его развития.

Специфика структуры и содержания профессионально-методической подготовки российских учителей различных учебных предметов (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. Нарушевич, Е. А. Таможней и др. Научно обоснованы подходы в профессионально-методической подготовке российских учителей в трудах М. В. Кноль, Т. С. Мамонтовой, В. Н. Нарушевич, 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 китайязычной 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, Ян Сяовэй и др.

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:

– прогрессированием интеграционных, транснациональных процессов, 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. Боечко, Д. А. Данилов, Н. В. Зеленко, А. В. Меликян, Е. А. Пазенко; Лю Нань; М. Вray);

– *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. Сластенин; Пан Маоюань, Хун Минь, Цзян Цзяньхуа);

– *сравнительной характеристике педагогического образования в Китае и России* (М. А. Боечко, 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. Таможняя; Лю Цзе, Пан Маюань, У Вэй, У Вэйвэй, Хуо Ипин, Хэ Дунчан, Чэнь Сюэци, 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, Ян Сяовэй; M. Bray, C. 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. Талышева, М. А. Фисенко, С. Е. Шишов; Ван Сяохун, Ван Хуаминь, Дан Шуай, Лу Цян, Пэн Лала, Ян Гоцюань, Ян Сяовэй; 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* (2019-2020 гг.) были определены методы исследования, его теоретическая база, основные подходы и концепции по теме исследования; проанализированы отдельные эмпирические материалы исследования; спроектировано анкетирование студентов педагогических вузов Китая и России с целью проверки влияния профессионально-методической подготовки на их готовность 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 педагогических 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 педагогических 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 педагогических 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, 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).

ГЛАВА 1. Теоретико-методологическое обоснование сравнительного исследования систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

Еще в середине прошлого века Ж. Делор в своей работе отмечал, что образование выступает средством утверждения глубокой, гармоничной формы развития человечества [28, с. 2]. Аналогичные суждения характерны и для текущего века. Так, исследователь I. Ozturk считает, что образование – один из основополагающих факторов развития. Ни одна страна не может достичь устойчивого экономического развития без существенных инвестиций в человеческий капитал [149]. Безусловно, в основе прогресса общества и государства находится образование, а его развитие опирается на качество подготовки учителей, которое в немалой степени зависит от проектирования и реализации их профессионально-методической подготовки.

Данная глава посвящена решению следующих задач:

- охарактеризовать особенности становления и развития систем китайского и российского педагогического образования;
- уточнить понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования в Китае и России;
- определить суть данной подготовки как объекта научного исследования и аспекта педагогического образования в Китае и России и обобщить теоретические основы оценки эффективности данной подготовки в обеих странах.

1.1. Особенности становления и развития педагогического образования в Китае и России

С бурным эволюционированием науки и технологий в человеческом социуме современного мира возрастает значение образования в стратегии развития каждой страны [149]. История мировой педагогики убедительно доказывает, что

эффективность реформ образования и успешность его преобразований значительно определяются профессиональной деятельностью и компетентностью учителей. Великий русский педагог К. Д. Ушинский отмечал, что в обучении и воспитании нельзя ничего улучшить, минуя учителей [117]. На реформирование и развитие системы образования любой страны, на ее настоящее и будущее непосредственно влияет качество педагогических работников и педагогического образования [67].

Повышение конкурентоспособности стран в мировом пространстве, к чему стремится и Китай, и Россия, требует подготовки высококвалифицированных специалистов в различных сферах деятельности, что невозможно без качественного педагогического образования [63]. Изучение истории данного образования интересно исследователям обеих стран, поскольку «новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиться из старого» [110, с. 8].

В Китае издавна большое значение придавалось образованию, история которого насчитывает несколько тысяч лет. Достаточно долгое время задачу обучения и воспитания детей брала на себя в основном интеллигенция или отставные чиновники, поскольку тогда в Китае еще не было учебных заведений, подготавливающих учительские кадры. В конце XIX в., под влиянием агрессии западных империалистических держав и при стремлении к национальному возрождению, в Китае начали создавать собственное педагогическое образование. В результате анализа российских и китайских научных исследований по истории развития педагогического образования в Китае (М. А. Боечко [10], Г. И. Зубкова [41], Ли Цзюнь [180], Чжан Чанг [217] и др.) автором диссертационной работы была выявлена *следующая этапизация его становления и развития:*

- *зарождение и становление* в конце династии Цин (1897–1911 гг.);
- *упорядочение* в период Китайской Республики (1912–1948 гг.);
- *реформирование и стабилизация* после создания КНР (1949–1995 гг.);
- *современный этап* после реформ и открытости (с 1995 г. до настоящего

времени).

Первый этап (1897–1911 гг.): Зарождение и становление в конце династии Цин

В обозначенный период, в основном следуя японской модели педагогического образования, в Китае была создана независимая система данного образования. Лян Цичао, обучавшийся в Японии, стал первым человеком, который настоял на учреждении в Китае современных педагогических учебных заведений. В 1896 г. в своей работе «Суждение об учительском учебном заведении» он утверждал, что самое главное для избавления от старых нравов в развитии образования в Китае – создать свои современные педагогические учебные заведения [159]. Первое китайское педагогическое учебное заведение (Наньяннская академия) было основано в Шанхае. В 1904 г. было принято «Предписание по школьному образованию», благодаря чему впервые в Китае определили продолжительность образования, возраст поступающих в училища, цели подготовки учителей, типы педагогических учебных заведений. В целях удобной организации стабильной педагогической практики многие педагогические учебные заведения создавали свои «подсобные» школы, которые подразделялись на три вида: правительственные, общественные и частные [41].

На обозначенном этапе обучающимся китайских педагогических учебных заведений необходимо было изучать не только профильные дисциплины, такие как математика, культура, физика, ботаника, но и методические дисциплины, например, методы обучения предмету, педагогику, психологию и др. Тогда в педагогических учебных заведениях в основном использовались переводные учебники, пособия и другие учебные материалы из Японии. В целом система педагогического образования в конце династии Цин положила основу для ее дальнейшего развития в будущем. Однако она характеризовалась очевидной имитацией японской системы педагогического образования [217].

Второй этап (1912–1948 гг.): Упорядочение педагогического образования в период Китайской республики

На данном этапе система китайского педагогического образования

развивалась преимущественно на основе опыта образования США. В целях подготовки учителей, необходимых в новую эпоху, и повышения академического статуса педагогического образования в 1913 г. правительством Китайской Республики было обнародовано «Положение о высших педагогических институтах». Согласно данному документу, начальные педагогические училища заменялись на педагогические колледжи, а средние педагогические училища – на высшие педагогические институты. Также в нем были обозначены основные цели подготовки учителей (с ориентацией на опыт США), изучаемые дисциплины, продолжительность обучения и т.д. Таким образом, в Китае была сформирована новая система педагогического образования.

В указанный период многие китайские ученые сомневались в важности и необходимости педагогического образования и педагогических учебных заведений; в развитии педагогического образования обозначился кризис. Так, в 1915 г. на национальной конференции по образованию некоторые исследователи и педагоги предложили совсем отменить независимые педагогические учебные заведения, сократить продолжительность профессиональной подготовки учителей [225]. Затем, в 1922 г., руководствуясь американским опытом в образовательной сфере, китайское правительство обнародовало «Порядок введения педагогического образования», в котором предусматривалось заменить старую систему обучения на новую, а именно на систему «6–3–3» (то есть, начальное общее образование (1–6 классы) – 6 лет; основное общее образование (7–9 классы) – 3 года; среднее общее образование (10–12 классы) – 3 года). Помимо этого было предложено «заменить педагогические учебные заведения на общие университеты или объединить их с общими университетами» [217, с. 20].

В 1932 г. Министерством образования Китайской Республики было решено отменить систему педагогического образования [172]. В Китае тогда почти не было педагогических учебных заведений, вплоть до создания КНР. Уже в 1938 г. в документе «Положение о педагогических учебных заведениях» правительство Китайской Республики предписало восстановить развитие педагогического

образования, и педагогические учебные заведения создавались независимо от того, являлись ли они составляющей частью общих университетов или нет. Однако из-за войны с Японией и Гражданской войны данные документы практически не нашли реализации. Развитие педагогического образования в данный период было очень сложным, но оно все-таки постоянно совершенствовалось, в результате чего стало более содержательным и целенаправленным. Кроме того, китайские ученые и педагоги начали заниматься исследованием методической подготовки учителей, изучать, переводить и разрабатывать учебные материалы с учетом реалий китайского образования, требований общества и развития государства.

Третий этап (1949–1995 гг.): Реформирование и стабилизация педагогического образования после создания КНР

К началу указанного периода в Китайской Народной Республике требовалось полное восстановление педагогического образования. В связи с нехваткой учительских кадров и отсутствием необходимого опыта в середине XX в. китайское правительство пригласило из дружественного соседнего государства, СССР, много высококвалифицированных педагогов для участия в реформировании педагогического образования страны. Чтобы повысить статус и уровень данного образования, в 1952 г. правительство Китая призвало сделать его независимым. Уже на следующий год здесь пришли к решению сократить начальные педагогические учебные заведения, реформировать средние педагогические учебные заведения, увеличить количество высших педагогических учебных заведений и усовершенствовать их. Тем не менее в связи с распространением образования и необходимостью удовлетворить увеличившийся спрос на учителей в 1956 г. вновь возросло количество начальных педагогических учебных заведений как площадок для подготовки учительских кадров. В Китае была сформирована и усилена трехуровневая система педагогического образования: начальное, среднее и высшее. Используемые в педагогических учебных заведениях в тот период пособия представляли собой переведенные китайскими учеными советские педагогические и методические

учебные материалы.

В 1966 г. в Китае началась «Культурная революция»; страна погрузилась в хаос, а достижения педагогического образования были практически уничтожены. После окончания десятилетнего мятежа в Китае начали восстанавливать систему образования, в том числе педагогического. Проанализировав негативные и позитивные результаты, тенденции в сфере образования за последние десятилетия, в 1980 г. правительство КНР обозначило новые цели профессиональной подготовки учителей с учетом реалий состояния государства. Была признана безусловная значимость роли учителей в дальнейшем развитии образования и народном строительстве. Стабилизация педагогического образования в определенной степени позволила удовлетворить потребности общего образования в количестве учителей, а качество их подготовки, оптимизация ее содержания и структуры стали привлекать все большее внимание.

Современный этап после реформы и открытости в Китае (с 1996 г. до настоящего времени)

В данный период в Китае ученые комплексно изучают опыт педагогического образования зарубежных странах, что способствуют интеграции, открытости собственной системы данного образования. В 1996 г. на V национальной конференции по педагогическому образованию было предложено реформировать и модернизировать его, таким образом, в развитии педагогического образования Китая наступил новый период, связанный с ориентацией на его качество, оптимизацию, повышение эффективности. Подчерчивались необходимость срочного реформирования данного образования и его высокий статус [168]. В 1999 г. по решению Министерства образования КНР была создана двухуровневая система педагогического образования (среднее и высшее), тогда как начальное педагогическое образование в Китае было упразднено [228].

С вступлением в новый век фокус внимания мирового педагогического образования поменялся с количества подготовленных учителей на улучшение качества их подготовки [235]. В целях подготовки современных высококвалифицированных учителей, отвечающих требованиям новой эпохи,

в Китае был обнародован ряд государственных документов, таких как: «Заключение Государственного совета по укреплению педагогического состава» (2012 г.), «Мнения по внедрению программы подготовки превосходных учителей» (2014 г.), «Рекомендации Министерства образования по реализации программы подготовки выдающихся учителей 2.0» (2018 г.), «План действий по возрождению педагогического образования (2018–2022 годы)» (2018 г.) и др. Анализ вышеизложенных документов свидетельствует о том, что у выдающихся учителей должны быть следующие качества: высокая профессиональная этика и нравственность, умения проводить научные исследования, способности к организации и управлению педагогической деятельностью, к решению возникающих проблем на практике, рефлексивная способность, инновационная способность, прочная база профессиональных знаний, полноценные общие и междисциплинарные знания [230–233].

В современном Китае подготовка учительских кадров для дошкольных учебных заведений и начальных школ традиционно осуществляется в колледжах и училищах, относящихся к среднему педагогическому образованию, и длится 3 года. В силу того, что учителя, получившие подготовку на базе колледжей и училищ, уже не в полной мере соответствуют потребностям общего образования и общества, в последнее время данные учебные заведения были существенно сокращены [147]. Задачу подготовки учителей начальных и средних школ берет на себя высшее педагогическое образование, реализуемое как в педагогических, так и в общих университетах на уровнях бакалавриата (4 года), магистратуры (2-3 года), аспирантуры (3-4 года).

Современная система педагогического образования Китая характеризуется открытостью и университетизацией. Участие общих высших учебных заведений (непедагогических) в подготовке учителей, с одной стороны, расширяет возможности и модели педагогического образования, но, с другой стороны, порой подвергается критике по поводу его качества [174]. В текущем веке количество учреждений, реализующих педагогическое образование, здесь постоянно возрастает (рисунок 1).

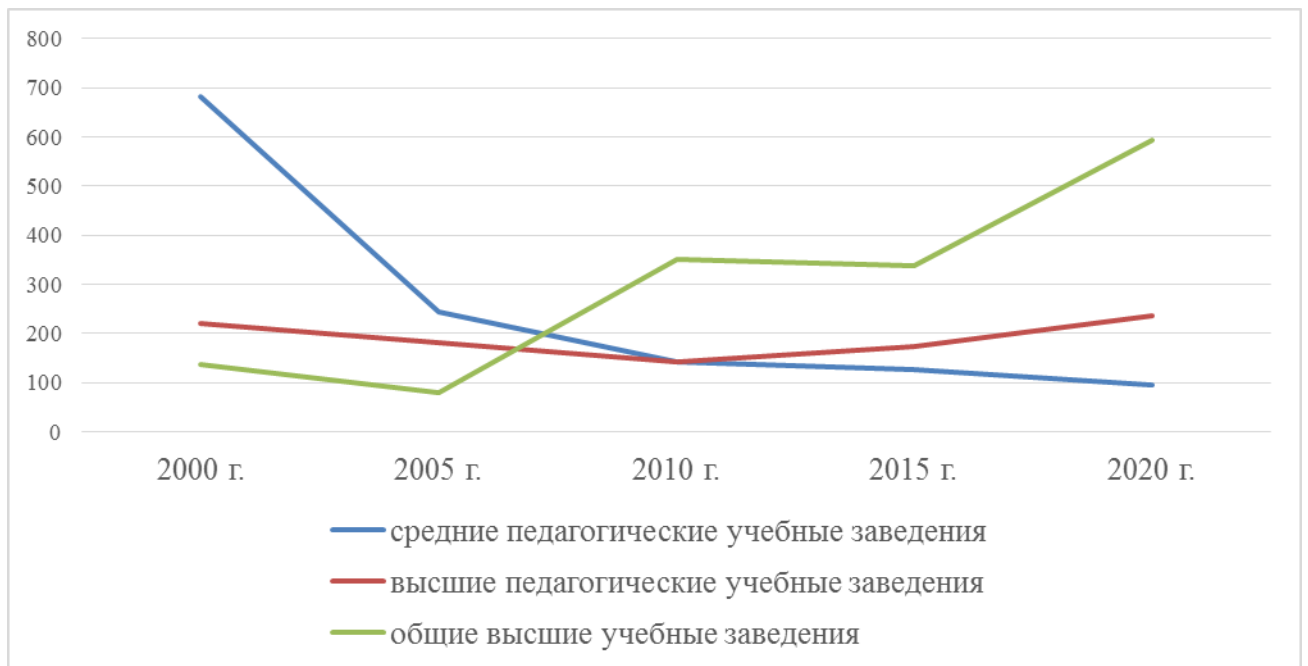


Рисунок 1. Количество учебных заведений в Китае, реализующих педагогическое образование

Так, еще в 2014 г. в Китае насчитывалось 298 педагогических учебных заведений (173 – высшие, 125 – средние) и 338 общих высших учебных заведений, которые также реализовывали педагогическое образование. Количество выпускников высших педагогических учебных заведений в Китае постоянно увеличивается. До 2015 г. здесь насчитывалось 617,8 тысяч выпускников, получивших педагогическое образование, и 47,1% из них приходится на долю общих высших учебных заведений (таблица 1). В 2020 г. данное количество составило более 825 тысяч [227]. Количество обучающихся, приходящихся на одного учителя, значительно сократилось: с 20,8 чел. в 2000 г. до 7,6 чел. в 2020 г. (http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/).

Таблица 1 – Количество выпускников по направлению подготовки «педагогическое образование» в Китае (2000–2020 гг.)

2000 г.	2005 г.	2010 г.	2015 г.	2020 г.
567 тыс. чел.	617,7 тыс. чел.	729,6 тыс. чел.	617,8 тыс. чел.	825 тыс. чел.

Послевузовское педагогическое образование развивается под влиянием

тенденции «обучение в течение всей жизни» и рассматривается как система, специализирующаяся на повышении квалификации учителей, предоставляющая им знания о новейших достижениях педагогической науки, о новых методах и технологиях обучения, помогающая учителям быстрее адаптироваться к реформированию образования и изменениям требований общества. Оно обычно реализуется в педагогических и классических университетах.

За более чем сто лет существования китайское педагогическое образование развивалось на основе учета зарубежного опыта (Японии, СССР, США). Под влиянием изменений международных отношений и государственной политики в его развитии отсутствовали стабильность и преемственность, хотя в Китае постоянно пытались создать собственную модель данного образования, «с китайским характером», и необходимо отметить, что его современная система заметно и существенно модернизируется.

Если говорить о *развитии педагогического образования России*, то на основе анализа научных изысканий, посвященных данной проблеме (М. П. Войтеховской [18], А. В. Зыкина [42], Лю Нань [68], М. Х. Хайбулаева [124] и др.), в диссертации были выделены ***следующие основные этапы его истории:***

- *зарождение и становление* в период царской России (1779–1917 гг.);
- *упорядочение и стабилизация* в период СССР (1918–1991 гг.);
- *реформирование и трансформация* после распада СССР (1991–2000 гг.);
- *современный этап* (с 2001 г. до настоящего времени).

Первый этап (1779–1917 гг.): Зарождение и становление российского педагогического образования

Общеизвестно, что Петр Великий в XVIII в. во многом поспособствовал быстрому развитию различных сфер государства, следовательно, возросли спрос на высококвалифицированных специалистов и потребность в развитии образования. В 1779 г. при «Московском университете учреждается первая в России учительская семинария с трехгодичным сроком обучения, готовившая преподавателей для университета и его гимназий (московских и казанской), а также для пансионов и других закрытых учебных заведений» [109, с. 60].

Содержание обучения в данной семинарии уже включало в себя профильные и педагогические дисциплины, в том числе педагогическую практику. Через три года в г. Санкт-Петербурге также было создано педагогическое учебное заведение «Петербургское главное народное училище», готовившее учителей для губернских и уездных школ. Здесь изучали «способ учения», то есть методику организации учебного процесса [109].

В России в начале XIX в. открывались новые учебные заведения (гимназии, уездные училища), возросли требования к качеству педагогического образования. Подготовка учителей начала приобретать системный характер. В 1804 г. в стране был основан первый независимый педагогический вуз – Петербургский педагогический институт. Продолжительность обучения в данном институте составляла 6 лет, готовили учителей для средних и высших учебных заведений. Здесь обучающиеся изучали основы фундаментальных наук, профильные дисциплины и методику обучения предмету. В 1861 г. в царской России было отменено крепостное право, что способствовало развитию производительной силы общества, мысли людей стали более свободными, у них возросла потребность в образовании, а также требования к нему. В 1870 г. правительством было издано «Положение об учительских семинариях», где предписывалось создать правительственные учебные заведения в целях подготовки учителей для народных школ. В этих семинариях воспитывали учителей, верных православию и императору. Далее, в 1875 г., была издана «Инструкция для учительских семинарий Министерства народного просвещения», где требовалось, чтобы учительские семинарии принимали детей всех сословий православного исповедания не моложе 16 лет, и в их составе преобладали дети крестьян. В России до Революции 1917 г. насчитывалась 171 учительская семинария, большая часть из которых (145) – мужские [109].

В целом на тот период в стране была сформирована система педагогического образования со специальными педагогическими учебными заведениями, педагогическими классами, курсами и пр. Изучались предметные знания, методические основы обучения, а также православное религиозное воспитание,

которое занимало большую часть учебной программы. В названный период также были заложены теоретические основы методической подготовки учителей, изданы первые в России специальные методические пособия и руководства. Процесс формирования системы педагогического образования в царской России был сложным ввиду строгого контроля Царского правительства и церковной идеологии, в силу специфики экономических условий того времени и ограниченных возможностей обычных людей поступить в учебные заведения, но все-таки был заложен основательный фундамент для его дальнейшего развития.

Второй этап (1917–1990 гг.): Упорядочение и стабилизация педагогического образования в период СССР

Октябрьская революция ознаменовала переход от капитализма к социализму в России, и в развитии российского образования наступило принципиально новое время. Педагогическое образование в данный период придерживалось новой государственной идеологии, ориентированной на государственность, преемственность, коммунистическую идейность, всеобщую трудовую подготовку и др. Всестороннее развиваясь, российское педагогическое образование сформировало свой собственный «характер». Новое российское правительство обнаружило наличие существенных проблем в сфере образования, таких как нехватка квалифицированных учительских кадров, невысокий уровень образованности населения страны и т.д. Оно утверждало, что учитель играет важную роль при создании и совершенствовании нового общества, поэтому необходимо переучивать учителей и интеллигенцию, которые остались от царского периода. Важно было улучшать и условия работы учителей. В данном контексте был разработан ряд документов и мер по созданию и совершенствованию новой системы педагогического образования с целью подготовки учителей, отвечающих требованиям нового образования, и повышения уровня образованности населения.

С реформированием сферы образования в 1921 г. в России была сформирована трехуровневая система педагогического образования:

- педагогические техникумы, в которых готовили учительские кадры для дошкольных учреждений, учреждений политпросветработы, работников трудовых школ 1-й степени (срок обучения – 4 года);
- практические институты народного образования с подготовкой педагогов для школ «семилеток» и «девятилеток»;
- педагогические институты и педагогические факультеты государственных университетов, обеспечивавшие высшее педагогическое образование, обучавшие педагогов для профессионального образования, политико-просветительской работы и учреждений социального воспитания на базе общего девятилетнего образования.

В 30-е–40-е гг. XX в. государственная политика оказала значительное влияние на педагогическое образование, получившее некоторую идеологическую направленность после принятия документа «О педологических извращениях в системе наркомпросов». В 1935 г. Наркомпрос в новых утвержденных программах по всем факультетам для высших педагогических учебных заведений констатировал, что специальные дисциплины заняли ведущее место в педагогических учебных заведениях, и это означало тенденцию к специализации подготовки учителей-предметников [49]. До 80-х гг. прошлого века в России насчитывалось 400 педагогических училищ, 199 педагогических институтов, 63 университета [42].

Профессионально-методическая подготовка учителей в педагогических учебных заведениях в указанный период изменилась вместе с развитием педагогического образования. На тот момент в методических пособиях и учебных программах главное внимание было обращено на связь образования с идеями строительства социализма, на формирование у молодых людей материалистического мировоззрения, на активизацию их познавательной деятельности в обучении. В 30-х гг. XX в. в СССР начали издаваться новые методические журналы. Методические пособия включали в себя содержание учебных дисциплин и рекомендации по общим вопросам обучения. С 1970-х гг. больший удельный вес в методической подготовке студентов стали составлять

спецкурсы, спецсеминары [77]. В связи с реформой системы образования в конце 1980-х гг. перед методикой преподавания учебных дисциплин возникли новые вызовы относительно того, как изменить ее рецептурный и описательный характер. Ключевой задачей методики обучения предмету стало устранение перегрузки обучающихся, вызванной большим объемом однообразной деятельности по заучиванию учебного материала.

В период СССР сформированная система педагогического образования характеризовалась следующими особенностями: систематичность и системность процесса обучения; высокий уровень организации дисциплины; тесная связь с наукой; значительная идеологическая направленность; внутреннее единство и т.д. Она отлично выполняла свои задачи по подготовке большого количества учителей высокой квалификации, которые воспитывали, возвращали новые поколения, передавали им знания, побуждали к творчеству, обеспечивали взаимопонимание в полиэтническом, многоконфессиональном государстве.

Третий этап (1991–2000 гг.): Реформирование и трансформация педагогического образования после распада СССР

На данном этапе в российском образовании наблюдались тенденции реформирования, демократизации, регионализации и децентрализации управления им. В первом в России Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации» (1992 г.) была сформулирована ключевая цель образования — «развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [118]. В названном законе появилось понятие «образовательный стандарт», указывалось, что его назначение состоит в определении обязательного минимума содержания образовательных программ, объема учебной нагрузки, требований к подготовке выпускников [118]. Разработка образовательных стандартов на государственном уровне в России началась с 1993 г. Через год, в 1994 г., здесь обнародовали постановление правительства РФ «Об утверждении государственного образовательного

стандарта высшего профессионального образования», где были сформулированы общие требования к структуре, образовательным программам, нормативам учебной нагрузки высшего педагогического образования в России. Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования в стране был принят в 1994 г., он способствовал совершенствованию специальностей педагогического образования и разработке учебных программ, заложив прочную основу для разработки федеральных государственных образовательных стандартов в России в новом веке.

В 1996 г., в соответствии с приказом «О создании многоуровневой структурной системы педагогического образования», была создана соответствующая система, включающая в себя следующие уровни: среднее профессиональное, высшее и послевузовское педагогическое образование. Быстро развивалось негосударственное образование, в том числе негосударственное педагогическое образование.

Четвертый/современный этап (с 2001 г. до настоящего времени)




В начале текущего столетия как *ответ на вызовы модернизации российского образования и в целях создания в России механизма эффективного функционирования педагогического образования Министерством образования РФ был принят ряд документов*, например, «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» (2001 г.), «Программа модернизации педагогического образования» (2003 г.). Введение в действие федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (с 2009 г.) означало переход образования на компетентностную парадигму его реализации и оценивания. В 2013 г. был утвержден профессиональный стандарт деятельности педагога, в котором не только определены основные требования к профессиональной квалификации учителя, но и раскрыты его трудовые действия и трудовые функции в процессе обучения, воспитательной деятельности.

В настоящее время мировая глобализация и информатизация оказали значительное влияние на развитие педагогического образования в России. Был

проведен ряд реформ с целью его совершенствования, повышения качества подготовки учителей, способствующих развитию общего образования. В качестве двух ведущих тенденций развития педагогического образования выступают компетентностный подход и непрерывная многоуровневая система подготовки. Компетентностный подход предполагает единство общекультурного, профессионального и социально-нравственного развития личности педагога [65]. Его появление связано с подписанием Болонской декларации в 2003 г., а в 2012 г. он стал определяющим в стандартах высшего образования [14]. Сегодня российское образование нацелено на подготовку компетентных учителей, свободно владеющих профессией, ориентирующихся в смежных отраслях, готовых к профессиональному совершенствованию, самоорганизации [90, 92, 106].

Теоретические основы непрерывного педагогического образования в России, призванного гарантировать поступательное развитие творческого потенциала личности и «всестороннее обогащение ее духовного мира» [2, с. 10], были заложены в 1970-х гг. Сейчас система данного образования представлена несколькими уровнями (таблица 2), она служит инструментом целостного управления непрерывным образованием и развитием учителей [37].

Таблица 2 — Система непрерывного педагогического образования России

Уровни	Учреждения, формы реализации
послевузовское педагогическое образование	Аспирантура, докторантура, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, стажировки, международные образовательные программы.
	
высшее педагогическое образование	Педагогические и классические университеты и институты с тремя моделями (уровнями) подготовки учителей: бакалавриат (4-5 лет), специалитет (5 лет), магистратура (2 года).
	
среднее педагогическое образование	Педагогические колледжи и училища (срок обучения – 2–4 года).
	
допрофессиональное педагогическое образование	Школы, гимназии с педагогическими классами

В 2021 году в России был разработан проект Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, целью которого является совершенствование данной подготовки в соответствии с целями и задачами развития страны, ее научно-технологическим развитием, современными потребностями общего образования; вхождение в число 10-ти лучших стран мира по качеству общего образования и пр. (<http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf>). Таким образом, российское педагогическое образование вступает в новый период модернизации.

Если говорить о количестве российских учреждений, реализующих педагогическое образование, то в текущем веке число педагогических университетов сократилось (так, в 2008 г. их было 78, а в настоящее время — 33). Вместе с тем программы подготовки педагогов в 2020 году наряду с педагогическими вузами реализовывали еще 196 вузов других профилей и ведомств, 440 колледжей. В 2020 г. количество выпускников с высшим педагогическим образованием составило 88,9 тысяч человек, со средним профессиональным педагогическим образованием — 38,1 тысяч человек. И этого явно недостаточно: количество обучающихся, приходящихся на одного учителя, увеличилось в России в текущем столетии с 11,7 чел. в 2000 г. до 15,5 чел. в 2020 г. (https://ruxpert.ru/Статистика:Численность_учеников_и_учителей_в_России).

В результате обобщения и анализа этапизаций становления и развития китайского и российского педагогического образования диссертантом были сделаны следующие *выводы*:

1. Становление российского педагогического образования датируется концом XVIII в., китайского — концом XIX в. [10, 18, 109, 114, 124, 188, 217]. Изначально данное становление находилось под существенным влиянием религии; в Китае данное образование зародилось с «политической целью государства и базировалось на идеях конфуцианства» [147, с. 418]. Изучение конфуцианских классиков для будущих учителей было обязательным безотносительно к уровню их подготовки и специфике предметной области. В дальнейшем развитие российского педагогического образования осуществлялось в большей степени

с учетом общественных и государственных вызовов, потребностей общего образования. В Китае же данное развитие инициировалось правительством Цин, а также интеллигенцией, став вынужденной мерой для восстановления и обеспечения целостности государства.

2. Развитие и реформирование как китайского, так и российского педагогического образования закономерно соответствовало историческим периодам развития данных стран с их задачами и потребностями. Каждая общественная трансформация сказалась на изменении систем педагогического образования в обеих странах, обозначилась появлением новых стратегий и тенденций в данной сфере. В отличие от России, государственная политика и международные отношения больше влияли на развитие и реформирование китайского педагогического образования, где продолжительное время отсутствовали стабильность и преемственность. Развитие российского педагогического образования происходило с учетом существующих закономерностей образовательного процесса, достижений педагогической теории и практики, наращивая собственные характерные особенности.

3. Сегодня в обеих странах созданы открытые системы педагогического образования, где педагогические учебные заведения выступают главной движущей силой, и значительное внимание уделяется повышению качества подготовки учителей, которое стало одной из важнейших стратегических государственных задач.

4. Развитие современного педагогического образования в обеих странах характеризуется университизацией, которая не только способствует повышению уровня образованности будущих учителей, расширению их кругозора, но и дает возможности для использования образовательного ресурса университетов в подготовке педагогов. Сегодня, под влиянием «обучения в течение всей жизни», в Китае и в России сформированы многоуровневые системы непрерывного педагогического образования. Происходящие в обществе изменения идеологических воззрений, социальных представлений и идеалов сопровождаются качественными преобразованиями в сфере образования [27].

Распространение и реформы общего образования оказывали влияние на требования к объему и качеству профессиональной подготовки учителей. Тенденции глобализации и информатизации также оказывают большое влияние на направления развития педагогического образования. Данное образование выступает важнейшим приоритетом в стратегии развития страны, на него во многом влияют государственная политика и международные отношения.

На протяжении всей истории развития образования в Китае и России профессионально-методическая подготовка учителей реализовывалась параллельно с зарождением и развитием педагогического образования, являясь его важной частью. В настоящее время методика обучения уже представляет собой самостоятельную науку в системе педагогических наук, а также важнейшую дисциплину в процессе подготовки учителей.

1.2. Понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования в Китае и России

Основной задачей данной части исследования является изучение и уточнение понятийного поля «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования в Китае и России. И в китайском, и в российском научно-педагогическом сообществе ученые придерживаются различных точек зрения по данному вопросу. Исходными для понимания сути понятийного поля «профессионально-методическая подготовка учителей» стоит признать понятия «метод обучения», «методика», «дидактика», «методика профессионального обучения» и «профессионально-методическая подготовка», и основное из них – «методика».

Понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике педагогического образования в Китае

Методика обучения как научная и учебная дисциплина зародилась в Китае почти одновременно со становлением педагогического образования, а именно

в конце XIX в. — начале XX в., истории ее развития лишь около ста лет. Тогда в педагогических учебных заведениях обучающиеся обязательно изучали дисциплину «Методы предметного обучения», в основном используя переводные учебные материалы из Японии.

В 1918 г. китайский педагог Тао Синчжи, подчеркивая, что учителю нужно знать, и как обучать, и как учиться обучающимся, совершенствовать качество обучения, предложил переименовать «Методы предметного обучения» в «Методику обучения» [185]. Таким образом, в Китае впервые появился термин «методика». В названный период учебники и пособия по методике, написанные или переведенные учеными, назывались «Методика ...». С развитием педагогического образования в период Китайской Республики методы обучения уже являлись актуальным предметом исследования. Выдающиеся китайские исследователи в области методики обучения, такие как Юй Цзыи, У Иабинь, Шэнь Байин и др., заложили прочную базу для развития и совершенствования методической науки в Китае.

В середине XX в., под влиянием педагогического образования СССР, при университетах Китая было создано немало научно-исследовательских учреждений, кафедр методической направленности [54]. В педагогическом образовании методике обучения придавалось большое значение, и она являлась одной из обязательных дисциплин для подготовки будущих учителей и для повышения квалификации опытных учителей. Учебники и учебные материалы по методике и дидактике, используемые в педагогических учебных заведениях, переведенные учеными и преподавателями из СССР, не дифференцировались, и все они назывались «Методика ...». Однако далее, под влиянием западных образовательных идеологий, дисциплина «Методика обучения» в Китае постепенно теряла свой статус в подготовке учителей. Исследователи начали уделять больше внимания новой реформе и моделям образования западных стран. Высказывались суждения по поводу того, что теоретическая основа методики обучения поверхностна, легковесна; для нее свойственна практическая доминанта [61, с. 200].

После 80-х гг. XX в. ученые предлагали изменить название «Методика» на «Дидактику» и даже «Предметную педагогику» для того, чтобы повысить ее теоретичность и научность. Многие учебные пособия и монографии методической направленности начали издаваться под названием «Дидактика ...» или «Педагогика ...». Данная дисциплина постепенно «отходила» от практики общего образования. Все больше обучающихся в системе педагогического образования стали считать, что данная дисциплина не полезна им в практической деятельности, и они все равно не смогут справиться с преподаванием в школе после окончания университета [196].

В последние годы на развитие китайской методики большое влияние оказывают теория обучения и теория учебных программ (“Theory of Curriculum and Instruction”) из США, и в ряде университетов дисциплина «Методика/дидактика обучения» была заменена на дисциплину «Теория учебных программ и обучения». Однако научная и теоретическая значимость новой дисциплины в педагогическом сообществе и в педагогической деятельности высших учебных заведений Китая подвергаются сомнению.

В наше время термины «методы обучения», «методика» и «дидактика» в Китае часто смешиваются. Хотя нередко они одинаково переводятся на китайский язык – «教学法», значение данных терминов различается. В настоящее время в китайских научно-педагогических изданиях и словарях понятие «методика» имеет ряд разнообразных трактовок (таблица 3). Можно сделать вывод, что у китайских ученых не сложилось однозначного определения методики обучения, но в целом существуют три точки зрения на понимание данного термина: во-первых, методика тождественна дидактике; во-вторых, она рассматривается как отдельная самостоятельная исследовательская область педагогики; в-третьих, методика выступает отдельным методом обучения или собственным опытом учителя или исследователя.

В настоящем исследовании методика обучения рассматривается как обязательная профильная дисциплина для обучающихся по направлению педагогического образования, являющаяся основной частью профессионально-

методической подготовки учителя, главная задача которой – развитие у обучающихся методической компетенции.

Таблица 3 – Понятие «методика» в работах китайских исследователей

Авторы	Содержание понятие «методика»
Чжан Синь	<i>Методика – это дидактика.</i> Существуют три основных взгляда на сущность дидактики: дидактика – это теоретический предмет; прикладной предмет; не только теоретический, но и прикладной предмет [221].
Чэнь Гуйшэн	<i>Методика – предмет,</i> отличающийся от дидактики, изучает, чему и как учат учителя, как учатся обучающиеся и каковы отношения между ними [157].
Ли Хайтао	<i>Методика – наука,</i> изучающая закономерности обучения и явления в педагогической деятельности [178].
Ян Сяовэй	<i>Методика – это процесс,</i> в котором обучающиеся осваивают основную теорию обучения, основные профессиональные знания и умения и развивают методическую компетенцию, с помощью которых они могут самостоятельно проводить научно-педагогические исследования и осуществлять профессиональную деятельность в будущем [216].
Ли Шэнцзинь	<i>Методика – обязательная профессиональная дисциплина</i> для обучающихся по направлению педагогического образования, направлена на то, чтобы дать им возможность освоить основы теории обучения, предоставить практическую педагогическую деятельность по преподаваемому предмету в школе и обобщить навыки и опыт обучения, поэтому методика также имеет практическое значение [183].
Пан Маюань	<i>Методика в широком смысле – совокупность методов обучения,</i> используемых для достижения целей обучения и выполнения учебных задач; важная часть педагогики. <i>Методика в узком смысле изучает влияние учителей на обучающихся,</i> то есть передачу им предметных знаний и развитие у них способностей, моральных качеств, грамотности [193].
Ху Йджэй	<i>Методика – отдельный метод обучения,</i> разработанный на основе педагогики, психологии и предмета, сосредотачивающий внимание на определенную цель обучения посредством выбранного учебного содержания для выполнения поставленных задач [171].
Чэнь Гуйшэн	<i>Методика иногда является только собственным опытом, идеей учителя или исследователя,</i> а не методикой в ее традиционном понимании [157].

Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае является важной частью педагогического образования. Но здесь данный термин в научных исследованиях используется нечасто, и соответствующее понятие не включено ни в официальные документы в сфере образования, ни в педагогические словари, и встречается лишь в научно-педагогических трудах.

Параллельно с понятием «профессионально-методическая подготовка учителей» в работах китайских ученых часто используются понятия «система методических дисциплин» (教学法课程体系), «развитие методической компетентности» (教学能力培养), например, в работах Ян Чжаохай [190], Лу Цян, Чжэн Ликунь [191], Юй Лисинь [211], Ян Гоцюань [214].

Все вузовские программы подготовки по направлению педагогического образования в Китае характеризуются наличием методических дисциплин. Система данных дисциплин, направленных на развитие методической компетенции обучающихся, включает «предметную методику обучения» (или «предметную дидактику обучения»), «теорию учебных программ и обучения», «педагогику», «психологию», «современные педагогические технологии», «анализ предметных учебников школы и пробные лекции», «педагогическую практику», «педагогическое исследование» и т. д., охватывает все этапы подготовки учителей [190].

В своем научном труде Юй Лисинь отмечает, что система методических дисциплин в педагогическом образовании включает в себя три части: теоретическую (относящуюся к теоретическим исследованиям, теории обучения); подготовительную часть (относящуюся к аудиторному обучению); практическую часть (относящуюся как к педагогической практике в школе, так и к практическим занятиям в университете, например, семинары по дисциплине «предметная методика/дидактика обучения») [211].

Система методических дисциплин отражает передовой уровень развития определенного учебного предмета, его передовые достижения и новые направления его развития в школе. Данная система дисциплин также учитывает баланс теории обучения, развития навыков и умений на практике, научных исследований, способствует интеграции теории обучения и предметных знаний. Данные дисциплины тесно и непосредственно связаны с профессией учителя, ориентированы на формирование и развитие у обучающихся методической компетенции, побуждают их не только узнать «чему учить», но и освоить «как учить». Они предназначены для того, чтобы студенты могли понимать и осваивать

закономерности обучения; предусматривают не столько передачу знаний обучающимся, но и научение их обработке и использованию.

Что касается понятия «*методическая компетенция*», то в Китае, как правило, под ней понимают способность учителя успешно выполнять педагогические задачи и достигать поставленных целей обучения, используя теоретические знания, практические умения и навыки, полученные в процессе профессиональной подготовки в университете [204, 214]. Безусловно, методическая компетенция является основной частью профессиональной компетенции учителя, результатом профессионально-методической подготовки, критерием оценки эффективности всей профессиональной подготовки учителя.

Развитие методической компетенции – это сложный процесс, предусматривающий приобретение различных знаний, навыков, умений по предмету, педагогике, психологии и др. и использование их в практической деятельности [191]. Традиционно система развития методической компетенции состоит из двух основных частей: теоретическая подготовка и педагогическая практика. Теоретическая подготовка включает теоретические методические дисциплины, например, предметную методику обучения (предметную дидактику), психологию, педагогику и т. д. Существует и другое мнение. Например, Хэ Сюэлин в своей научной работе отмечает, что формирование и развитие методической компетенции может включать три части: базовые теоретические методические знания, базовые методические умения и навыки, практическая деятельность [170]. Базовые умения обучения включают в себя каллиграфию (нормально писать мелом, китайской пистчей кистью, ручкой), чтение, рисование и др. Базовые методические навыки составляют навыки проектирования занятия (обработка учебного материала, составление учебного плана, дизайн доски); навыки организации и проведения занятия, в том числе навыки внеклассной деятельности. Практическая деятельность — это в основном практики [158].

Таким образом, сейчас в Китае часто наряду с понятием «методика» используются понятия «дидактика», «методы обучения», «теория обучения». В свою очередь, дисциплины «дидактика обучения предмету», «теория обучения

предмету», «методы обучения предмету» и др. имеют почти одинаковое значение: «предметная методика обучения». Это также касается учебников, пособий и других учебных материалов по данным дисциплинам.

Понятийное поле «профессионально-методическая подготовка учителей» в теории и практике в России

Термины «методы обучения», «методика», «дидактика» в России имеют свое значение, и они четко дифференцируются. По мнению С. И. Осипова, «метод» является способом для достижения поставленной цели или решения какой-либо задачи; совокупностью приемов, а «методы обучения» выступают способами деятельности учителя и обучающихся, направленными на достижение целей обучения [85, с. 47].

Термин «дидактика» впервые появился в Европе еще в XVII в. в научных работах В. Ратке, Я. А. Коменского и др. Из-за популяризации образования возникла «необходимость в научном обосновании этой деятельности и привлекаемых для ее осуществления материалов и средств» [64, с. 10]. Одновременно с самого начала развития дидактики признавалось возможным наличие занятий, когда учитель использует метод обучения и учебный материал [64]. Развитие методике в самостоятельную науку в России имеет длительную историю. Существует мнение, что до середины XIX в. методика как научная дисциплина еще не вычленилась из дидактики и рассматривалась как ее прикладная часть [83].

В современных российских научно-педагогических исследованиях, посвященных исследованию «методики», по поводу данного понятия также существуют различные точки зрения (таблица 4). Несмотря на разницу его трактовок, очевиден вывод: сейчас методика является самостоятельной наукой, опирающейся на дидактику, педагогику, психологию и другие науки; она тесно связана с педагогической деятельностью и образовательным процессом, изучает закономерности обучения определенному предмету.

Таблица 4 – Понятие «методика» в работах российских исследователей

Авторы	Содержание понятия «методика» в России
Л. А. Никитина; И. Т. Фролов	Совокупность методов обучения предмету или наука о методах обучения [83, 122].
С. М. Вишнякова	Отрасль педагогических наук, изучающая закономерности преподавания конкретного предмета [17].
Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров; А. В. Петровский	Описание конкретных способов, методов, приемов педагогической деятельности в определенных образовательных процессах [52, 88].
О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; М. А. Рыбникова	Умение разумно планировать учебную деятельность, беречь время, рационально расходовать энергию и силы обучающихся, точно находить в учебном материале основное и главное [9, 97].
В. В. Голубков	Все методики сходны и рассматривают принципы, материал и методы работы учителя в определенной последовательности [24].
П. Б. Гурвич	Наука, которая опирается «на данные педагогики, психологии и других наук» [26, с. 14].
А. А. Кузнецов	Совокупность приемов проведения занятий; наука «об организации образовательного процесса» [56, с. 25].

Стоит рассмотреть и понятие «методика профессионального обучения». Среди ученых также нет единого взгляда на вопрос его определения. В научных работах соответствующей проблематики выделяется несколько точек зрения относительно данного понятия. «Методика профессионального обучения», по мнению А. А. Кузнецова, является общедидактическим методом в рамках определенного учебного предмета, системой приемов в разном их обоснованном сочетании [56]. М. В. Ляховицкий называет ее наукой, исследующей цели и содержание, формы, закономерности, системы, средства, приемы, методы обучения и воспитания на материале профессиональной деятельности [69]. Э. Г. Скибицкий отмечает, что методика профессионального обучения является важнейшей частью подготовки в высших учебных заведениях, педагогическим инструментарием для управления процессом усвоения системных профессиональных знаний в определенной области деятельности [104]. В Большой Советской Энциклопедии указано, что «методика профессионального обучения» является отраслью педагогической науки, специально изучающей теорию обучения определенной учебной дисциплины [11].

По результатам анализа научно-педагогической литературы можно утверждать, что понятие «методика профессионального обучения» рассматривается с двух позиций: в широком смысле «методика профессионального обучения» является наукой или отраслью педагогических наук и ее основной предмет изучения – теория и закономерности преподавания учебной дисциплины. В узком понимании она является совокупностью приемов и методов проведения занятий по предмету. Как и методика обучения в широком понимании, методика профессионального обучения – тоже наука, но находящаяся в рамках определенного предмета, изучающая цели, структуру, содержание, закономерности, методы в процессе организации педагогической деятельности по предмету, являющаяся важной частью подготовки учителя-предметника в высших учебных заведениях.

Вопросы трактовки «профессионально-методической подготовки учителей» освещались многими российскими учеными. Далее приведены некоторые из определений:

– подготовка учителя, направленная на овладение деятельностью, обусловленной «структурой и функциями методики обучения предмету» [97, с. 63];

– «процесс, интегрирующий социально-гуманитарную, естественнонаучную, психолого-педагогическую, общепрофессиональную и специальную (отраслевую) подготовки и направленный на овладение технологией педагогической деятельности» [55, с. 4];

– формирование «знаний, умений и навыков, которые обеспечат возможность проектировать и осуществлять учебный процесс» [39, с. 3];

– подготовка «к деятельности обучения, деятельности воспитания и деятельности развития» [125, с. 38];

– «орудие труда», в которое включаются «многие специфические виды деятельности педагога по преподаваемому предмету», квалификационная или предметно-методическая подготовка [74, с. 105];

– «система, направленная на знания, необходимые для осуществления

деятельности по обучению <...> и на приобретение первоначального опыта профессиональной деятельности по обучению» [70, с. 117-118].

Названная подготовка является неотъемлемой частью педагогического образования, ориентированной на формирование и развитие у будущих учителей методических умений, знаний и навыков. Ее основные функции состоят в интегрировании теоретических знаний и практических навыков при анализе и обеспечении оптимальных способов обучения на каждом из его этапов, в каждой конкретной ситуации, в определении необходимых задач, методов и форм, принципов, содержания обучения предмету [5, с. 17-18].

В профессионально-методической подготовке учителей очевидно наличие двух частей: теоретической и практической. Теоретическая часть – это подготовка, представляющая обучающимся знания о закономерностях обучения, концепциях и теориях обучения определенному предмету. Практическая часть – это подготовка, обеспечивающая обучающихся практическими умениями проектирования и проведения педагогической деятельности, компонентов педагогической деятельности, развитием готовности к решению поставленных задач и проблем на практике [82, 125].

Сходства понятийного поля «профессионально-методическая подготовка учителей» в обеих странах являются следующими:

Во-первых, «профессионально-методическая подготовка» понимается как важная и неотъемлемая часть педагогического образования, в обеих странах ученые уделяют значительное внимание исследованию данного понятия.

Во-вторых, китайские и российские ученые сходятся во мнении, что методика является важной отраслью педагогических наук и результатом их развития. Также они единодушны в том, что указанная подготовка играет важную роль в целостном процессе педагогического образования. Однако по вопросам определения понятий «методика» и «профессионально-методическая подготовка» и их предметных характеристик как в китайском, так и в российском педагогическом сообществе пока нет единого мнения.

В-третьих, как китайские, так и российские ученые определяют понятие

«профессионально-методическая подготовка учителей» на основе ее места, роли и функций в педагогическом образовании. Основной целью данной подготовки является формирование у обучающихся методических знаний, умений и навыков, обеспечение их методической готовности к преподаванию в школе.

В-четвертых, с развитием педагогики и углублением научных исследований, связанных с подготовкой учителей, в китайском и российском педагогическом сообществе проявляется тенденция к постоянному уточнению определения «профессионально-методической подготовка».

Различия понятийного поля «профессионально-методическая подготовка учителей» в названных странах проявляются в следующих аспектах:

Во-первых, «методика» рассматривается как основное понятие названного понятийного поля. На ее развитие в Китае сильное влияние оказывают зарубежные страны, равно как и на развитие педагогического образования. Однако вследствие опоры на зарубежный опыт, заимствований детальные разграничения в определениях отсутствуют, что приводит к путанице понятий «методика», «метод обучения», «дидактика» и др. В Китае уделяется слишком много внимания новым зарубежным теориям и концепциям обучения, при этом игнорируется их локальное развитие. В России данные понятия имеют четкое разграничение, и их развитие тесно связано с изменениями в собственной системе образования; у данных терминов существуют собственные трактовки и значение в образовательном сообществе.

Во-вторых, в Китае понятие «профессионально-методическая подготовка учителей» не определяется и не анализируется в педагогических словарях, официальных образовательных документах, изучается только в научных исследованиях. Однако в педагогической литературе существуют сходные термины, такие как «система методических дисциплин» и «развитие методической компетентности». Понятие «профессионально-методическая подготовка учителей» в России изучалось более подробно. Хотя очевидны разные трактовки понятий, относящихся к понятийному полю «профессионально-методическая подготовка учителей», в основном они совпадают.

В-третьих, исследования понятия «профессионально-методическая подготовка учителей» и связанных с ним понятий («методика», «дидактика» и пр.) характеризуются в России непрерывностью и системностью, тогда как в Китае данные исследования отличаются прерывностью и бессистемностью, что вызвано влиянием государственной образовательной политики и зарубежного опыта.

1.3. Профессионально-методическая подготовка как объект научного исследования и практический аспект педагогического образования в Китае и России

Профессионально-методическая подготовка учителей традиционно является объектом научного исследования и аспектом педагогического образования в Китае и России в связи с важной ролью данной подготовки в педагогическом образовании и происходящими изменениями в обществе, предъявляющими новые требования к подготовке учителя, который должен не только хорошо знать свой предмет, владеть разнообразными методами обучения, необходимой совокупностью знаний, умений и навыков, помогать обучающимся выбрать важную информацию, но и проектировать свое профессиональное самоопределение и саморазвитие. Научные исследования, относящиеся к профессионально-методической подготовке учителей в Китае и России, имеют свои характеристики и традиции.

Профессионально-методическая подготовка как объект научного исследования и аспект педагогического образования в Китае

Данная подготовка начала вызывать интерес научно-образовательного сообщества в Китае еще с прошлого века. Так, исследованию *зарождения и истории развития профессионально-методической подготовки учителей в Китае* посвящены работы Бянь Юлань, Хэ Дунчан, Лю Цзе [152, 168, 188] и др. Их анализ свидетельствует о том, что так же как и зарождение и развитие педагогического образования в Китае, профессионально-методическая подготовка учителей характеризуется здесь очевидным слепым копированием

и заимствованием опыта и моделей других стран. Изучение зарубежного опыта может ускорить развитие системы профессионально-методической подготовки, что в целом способствует совершенствованию подготовки высококвалифицированных учителей, отвечающих требованиям общества и общего образования. Однако только копирование и заимствование опыта и моделей других стран без учета конкретных национальных условий и реальных требований образования не содействует последовательному и полноценному развитию собственного педагогического образования в Китае.

Педагогика, методика обучения (метод обучения), педагогическая практика и другие методические дисциплины с зарождения педагогического образования являются обязательными для обучающихся в педагогических учебных заведениях. Методика обучения как дисциплина является основной теоретической частью профессионально-методической подготовки учителей, история ее развития извилистая, но она постоянно прогрессирует и совершенствуется. Дисциплина периодически переименовывалась: от «метода обучения предмету» (学科教授法) в конце династии Цин до «предметной методики обучения» (学科教学法) в период Китайской Республики и первые 30 лет КНР; от «предметной дидактики» (学科教学论), «предметной педагогики» (学科教育学) до «учебных программ и теории обучения» (课程与教学论). По мнению Чэнь Гуйшэн, изменение наименования дисциплины отражает требование к саморазвитию данной науки. Китайцы совершенствуют систему профессионально-методической подготовки учителей и стремятся повысить качество национального образования [156]. Бянь Юлань считает, что данное изменение также выявляет качественный скачок коннотационного развития методической науки в Китае; изучение предметной методики обучения придает жизнеспособность современному педагогическому образованию [152].

Практическая часть методической подготовки учителей, например, педагогическая практика, посещение школы и т.д. с конца династии Цин до нашего времени занимает важное место в процессе педагогического

образования. В середине XX в., под влиянием компетентностного подхода, практическая часть профессионально-методической подготовки учителей получила особое внимание, стала важной частью сотрудничества между школами и высшими учебными заведениями. Сначала школы подчинялись требованиям высших учебных заведений, а сейчас их отношения изменились на равноправное сотрудничество, что также способствует повышению активности школы в участии в профессионально-методической подготовке учителей, и также ее качества. С развитием, реформами педагогического образования и выстраиванием системы названной подготовки все больше учитываются национальные условия и требования общего образования. Ученые начинают уделять больше внимания проблемам, прослеживающимся в методике обучения и в профессионально-методической подготовке, анализируют причины их возникновения и ищут пути для их решения.

Что касается места или роли определенных методических дисциплин в процессе профессиональной подготовки учителей, то в университетах Китая они сегодня разнятся. В Пекинском педагогическом университете к базовым дисциплинам педагогического образования (教师教育基础课程) относятся «Педагогика», «Психология». «Методика обучения предмету» является факультативной, а «Педагогическая практика» – обязательной. В Северо-восточном педагогическом университете и Цилиньском педагогическом университете методические дисциплины относятся к предметным дисциплинам педагогического образования (学科教师教育课程), «Методика обучения предмету», «Педагогическая практика» являются обязательными. Дисциплины «Педагогика», «Психология» – факультативные.

Вопросу о моделях профессионально-методической подготовки учителей в Китае посвящены научные работы Лю Сюй, Ду Хайпин, Ян Цилян, Ван Лайк и др. Изучение данных исследований позволило сформулировать следующий вывод: в Китае существуют четыре модели профессионально-методической подготовки учителей, ориентированные на знания; формирование и развитие методической компетенции; развитие личности; стандартизацию [161, 189, 203,

215].

Модель, ориентированная на знания, в основном фокусируется на получении и освоении будущими учителями методических знаний, а также на том, какими знаниями должны овладевать студенты, чтобы стать высококвалифицированными учителями, отвечающими требованиям общего образования и общества. В названной модели больше ценятся теоретические знания, являющиеся важным критерием оценки эффективности профессионально-методической подготовки учителей. Данная модель была очень популярна в прошлом веке, и в настоящее время она еще существует во многих университетах, оказывая большое влияние на профессиональное педагогическое образование.

Модель, ориентированная на формирование и развитие методической компетенции обучающихся, придает большое значение различным практикам (педагогической, учебной и т.д.), чтобы закрепить практические умения и навыки обучающихся.

Модель, ориентированная на личность обучающихся, уделяет значительное внимание воспитанию личности и развитию способности к гуманистической заботе (humanistic care) и самостоятельному профессиональному развитию обучающихся, уважению их потребностей в профессиональном развитии, стимулированию их стремления к самореализации.

Модель, ориентированная на стандартизацию, основана на профессиональном стандарте подготовки учителей. Данная модель уделяет больше внимания формированию методической компетенции учителей и их долговременному профессиональному развитию. В процессе названной подготовки учитель рассматривается как специалист (как врач, юрист), который должен овладеть профессиональными знаниями и способностями, что способствует профессионализации учителя, подготовке «выдающегося» учителя, чтобы удовлетворить потребности общества и страны в качественном образовании.

Исследования *о проблемах в системе профессионально-методической подготовки учителей в Китае* включают в себя следующие аспекты:

– *Проблема профессионального кризиса преподавателя методики.*

Современный преподаватель методики в Китае находится в очень сложном положении. Так, в своей научной работе Гу Минюань отмечает, что данная группа преподавателей постепенно маргинализируется в высших учебных заведениях и даже в педагогическом сообществе [166]. Этим преподавателям не принадлежит значимая роль в повышении качества подготовки будущих учителей. В наше время в Китае представлены три группы преподавателей методических дисциплин:

1) Вузовские преподаватели методики и преподаватели профильных дисциплин. У большинства преподавателей методики отсутствует практический опыт работы в области общего образования. Они в основном преподают теорию, не предоставляют обучающимся полезных и нужных советов по решению возникающих проблем в реальной педагогической деятельности. Многие преподаватели методики не очень хорошо знают школьные учебники, не обладают способностями к обучению в школе.

2) Вузовские преподаватели педагогики, преподаватели психологии. Они не могут своевременно заметить и минимизировать все методические проблемы и ошибки обучающихся из-за отсутствия у них профессионально-методических знаний по определенному предмету.

3) Учителя школ. Хотя у учителей богатый практический опыт, но по сравнению с вузовскими преподавателями они характеризуются низким уровнем теоретических знаний и умений проектирования и проведения научных исследований [165, 208].

– *Проблема статуса методических дисциплин в университете.* Как пишет в своем научном исследовании Гао Ченг, методические дисциплины невысоко ценятся в высших учебных заведениях Китая [165]. Многие руководители и преподаватели полагают, что в процессе подготовки учителей профильные дисциплины важнее, чем другие дисциплины. Методические дисциплины рассматриваются студентами и преподавателями других дисциплин как междисциплинарные (и даже как непедagogические), не оцениваются как

значимые и необходимые для педагогической деятельности. Это снизило статус данных дисциплин в университете и также степень профессионализма преподавателей методики. Кроме того, китайские университеты больше ценят академические исследования, чем качество преподавания. Поэтому преподаватели и даже преподаватели методики в той или иной степени игнорируют эффективность реализации своей профессиональной педагогической деятельности, уделяя больше внимания проведению научного исследования. В университетах прослеживается кризис методических дисциплин.

– *Проблема статуса методических дисциплин в академическом сообществе.* Многие ученые считают, что по сравнению с новой теорией педагогических наук, содержание методических дисциплин «слишком простое»; методические знания также могут быть получены через практику в школе, и специальная подготовка в университете совсем не нужна, а методические исследования не имеют высокого научного и теоретического значения [156]. Кроме того, ключевое понятие «методика» в методической науке не было согласовано в академическом сообществе, его часто путают с понятиями «метод обучения», «дидактика» и «теория обучения». Вышесказанное привело к кризису статуса методических дисциплин в академическом сообществе.

– *Проблема содержания и методов обучения в цикле методических дисциплин.* Чжао Кели в своей научной работе пишет, что большинство учебников по дисциплинам «предметная методика обучения» и «предметная дидактика обучения», «педагогика», «психология», составленных в 1980-х гг., по-прежнему являются основными учебными материалами, используемыми во многих университетах [226]. «Отставание» учебных материалов дисциплин создало противоречие между методическими дисциплинами и потребностями развития педагогического образования и общего образования. К тому же аудиторные занятия по методическим дисциплинам обычно сосредоточены на передаче теоретических знаний; преподаватели транслируют и объясняют теоретические методические знания, а обучающиеся лишь пассивно слушают. Это не позволяет им глубоко понять полученные знания и свободно использовать их на практике.

– *Проблема оценки результатов профессионально-методической подготовки учителей.* В целом система оценки определенной педагогической деятельности или дисциплины должна включать в себя три части: оценка ее подготовительного этапа, этапа реализации и конечного этапа. Однако в настоящее время оценка результатов методической подготовки учителей в Китае в основном сосредоточена на ее оценке на этапе реализации и конечном этапе, то есть на оценке учебной работы преподавателей и успеваемости обучающихся после окончания данной подготовки, и мало внимания уделяется оценке ее подготовительного этапа [200]. Подготовительный этап как процесс составления учебной программы обеспечивает обучающихся учебными материалами, например, педагогической литературой, учебниками, пособиями и др., является основой организации профессионально-методической подготовки учителей.

В Китае отсутствует официальный документ, указывающий на стандарты оценки результатов профессионально-методической подготовки учителей. В китайском педагогическом сообществе сравнительно мало исследований, связанных с оценкой названной подготовки. Хотя Министерство образования КНР в 2010 г. обнародовало «Стандарты дисциплин педагогического образования», которые можно использовать в качестве основы для оценки всех дисциплин в системе подготовки учителей, сейчас отсутствуют глубокие исследования и конкретные рекомендации по использованию данного документа для оценки дисциплин педагогического образования, в том числе методических дисциплин [164]. Без соответствующих официальных документов о стандартах организации оценки методической подготовки в качестве основы многие университеты организуют и проводят оценку на основе личного опыта. В связи с этим результаты оценки и обобщенный опыт не могут широко использоваться в масштабах всей страны.

Полученные результаты оценки не выполняют свою ведущую функцию в реформе профессионально-методической подготовки учителей [164]. Известно, что эффективная реформа данной подготовки неотделима от результатов ее оценки. Однако в Китае во многих педагогических университетах она обычно

проводится лишь эмпирическим путем, что не приводит к ее эффективности и успешности. Форма оценки занятий заключается в представлении курсовой работы или экзамена «с открытой книгой». Поэтому многие обучающиеся в процессе подготовки на самом деле не овладевают методической компетенцией, что делает их неспособными профессионально осуществлять педагогическую деятельность в школе после окончания университета.

С вступлением в новый век немало исследователей в своих научных работах изучали названную подготовку в следующих аспектах: *используемые учебники, развитие у обучающихся методической компетенции, подготовка на основе различных педагогических идей* и т.д.

– У Вэй в своей работе проанализировал учебники дидактики обучения китайскому языку в школе за последние десять лет, когда в стране была проведена восьмая реформа учебной программы. Он сделал вывод, что содержание данных учебников характеризуется системностью, а форма стремится к интеграции теории и практики [206]. Ян Дань и У Вэйвэй провели историческое исследование учебников по методике обучения музыке. Ян Дань проанализировал данные учебники периода 1901–1976 гг. с трех позиций: общие особенности, исторический фон и характеристика разработки. Он констатировал, что в данный период учебники по методике обучения музыке прошли процесс имитации Японии, СССР под влиянием политических движений и поиска своего пути развития [213]. У Вэйвэй изучила учебники по методике обучения музыке с первой половины 1980-х до первой половины 1990-х гг. через три репрезентативных учебника этого периода (годы издания — 1984 г., 1991 г., 1993 г.). У Вэйвэй раскрыла особенности и закономерности разработки учебников, их исторические ценности и недостатки [207].

– Развитию у обучающихся профессиональной методической компетенции посвящены работы Дан Шуай, Цао Юйвэй и др. Дан Шуай отметил, что активное участие обучающихся на занятиях способствовало развитию и улучшению их методической компетенции, которая в определенной степени определяет уровень их профессионализма [160]. Цао Юйвэй изучил развитие у обучающихся

методической компетенции в контексте реформы «Новая учебная программа» и подчеркнул необходимость укрепления практической подготовки, повышения общего качества подготовки будущих учителей, способствования трансформации их теоретических знаний в профессионально-методическую компетенцию [154].

– Методическая подготовка учителей на основе современных педагогических идей. Исследование Пэн Лала освещает проблемы, возникающие в педагогической практике, в нем предложена новая модель подготовки учителей на основе компетентностного подхода в целях развития у них методической компетенции [194].

Исследованиям профессионально-методической подготовки учителей в Китае около ста лет, и в каждом периоде очевидны свои приоритеты и вызовы. Под влиянием новой международной образовательной теории, реформы системы образования, развития общества и страны перед профессионально-методической подготовкой учителей стоят новые задачи. Важность данной подготовки для развития и повышения качества педагогического образования подчеркивается китайскими учеными и китайским педагогическим сообществом.

Профессионально-методическая подготовка учителей как объект научного исследования и аспект педагогического образования в России

Данная подготовка как объект научного исследования в области педагогического образования приобрела актуальность с XX в. в связи с изменением требований общества к подготовке учителей, знающих не только преподаваемый предмет, научные достижения педагогики и методики обучения, но и владеющих разнообразными методами, приемами обучения, чтобы помочь ученикам овладеть необходимой совокупностью знаний, умений и навыков с учетом специфики предмета и их индивидуальных особенностей. Ей посвящены научные труды ряда исследователей, например, О. Н. Игна, Л. А. Никитиной, Э. Г. Скибицкого, Е. А. Таможней, О. Л. Фельде и др. [44—46, 48, 81—83, 104, 114, 115, 120, 121]. Анализ данных работ позволил сформулировать ряд выводов.

Прежде всего, стоит выделить исследования, посвященные истории развития профессионально-методической подготовки учителей (Л. А. Никитина,

Э. Г. Скибицкий, Е. А. Таможняя, и др. [83, 114, 115]). Е. А. Таможняя в своей научной работе отмечает, что развитие профессионально-методической подготовки учителей (географии) в России было разделено на четыре этапа на основе различных моделей данной подготовки. С начала XVIII до середины XIX вв. развитие методики обучения характеризовалось накоплением эмпирического опыта. На первом этапе (с конца XIX в. до 1918 г.) существовала практико-ориентированная модель этой подготовки учителей, и она адаптировалась к содержанию учебного предмета. Методическое мышление было практическим, и методика обучения начала теоретически обобщать эмпирический опыт. На втором этапе (с 1918 г. до конца 1950-х гг.) была популярна предметно-знаниевая модель, которая выделяла научно-теоретическую и практическую составляющие. На третьем этапе (с начала 1960-х до конца 1980-х гг.) превалировала интегрированная модель. Методика обучения уже стала самостоятельной областью научных исследований, содержание указанной подготовки учителей характеризовалось научностью, системностью. Развитие методического мышления стало, скорее, теоретически направленным. В последние годы разработка нового поколения вузовских и профессиональных стандартов на основе компетентного подхода создает необходимость изменения структуры и содержания профессионально-методической подготовки учителей в России, чтобы обеспечивать нужные условия обучающимся для их профессионального и личного развития, формирования у них высокой предметной культуры, педагогического мышления и методической готовности к преподаванию в школе. В настоящий период необходима новая система данной подготовки, которая будет способствовать накоплению студентами интегрированных, системных и «подвижных» знаний, развитию у них системного, комплексного и гибкого методического мышления [114].

Л. А. Никитина также выделяет несколько исторических этапов развития методики обучения, профессионально-методической подготовки учителей в России. На первом этапе (с XVIII в. до середины XIX в.) из дидактики были вычленены частные методики, актуальны были вопросы по созданию учебников,

пособий и учебных программ определенных предметов. На втором этапе (с середины XIX в. до XX в.) оформился предмет изучения и определены функции частных методик. Данные методики начали развиваться как самостоятельные научные дисциплины, изучающие методы, способы, приемы и закономерности обучения и разрабатывающие учебные материалы для обучения определенным предметам. На третьем этапе (с 30-х до 50-х гг. XX в.) цель профессионально-методической подготовки учителей в России в основном была сконцентрирована на формировании и развитии у обучающихся научно-методического мышления, а содержание методики было дифференцированным. В то же время методика начала подразделяться на общую и частную, научную и практическую, которые имеют свой отдельный предмет исследования. Четвертый этап (с конца 50-х до 70-х гг. XX в.) обозначился уточнением содержания предметной методики: предмет исследования; методы, способы и приемы обучения; построение урока, методы организации научного исследования и др. Пятый этап развития профессионально-методической подготовки учителей начался с 80-х гг. XX в. В данном аспекте подготовки были конкретизированы методические умения. В 90-е гг. XX в., в связи с развитием личностно-ориентированного обучения в школе, открытости, вариативности и инновационного движения в области образования, названная подготовка учителей и ее теоретическое обоснование получили больше внимания со стороны педагогического сообщества [83].

По мнению Э. Г. Скибицкого, И. Э. Толстовой, В. Г. Шефель, в развитии методики профессионального образования в России можно выделить восемь этапов [104]. На первом этапе (с 1789 г. до 1917 г.) методика изначально являлась прикладной и нормативной частью дидактики. Далее она уточняла и развивала свой статус как специальная отрасль педагогических знаний. В XVIII-XIX вв. обогащение и усложнение содержания образования способствовало развитию и совершенствованию методики. До 1917 г. в России появилось значительное количество статей, пособий и учебных материалов по методике обучения, однако многие важные вопросы в области методической науки не были глубоко изучены

и проанализированы.

Второй этап начался с 1917 г., когда с развитием образования в России изменились и методы обучения. Методические пособия, педагогическая литература, учебные программы и материалы уделяли особое внимание формированию и развитию у обучающихся материалистического мировоззрения, связи образования с социалистическим строительством и трудом.

Третий этап начался в 30-х гг. XX в. Образовательные учреждения стали системно изучать применение методов обучения по определенным предметам, были опубликованы новые методические журналы, создавались новые методические учебники и пособия для учителей с рекомендациями по обучению и организации педагогических мероприятий.

В 40–50 гг. XX в., на четвертом этапе, теоретические вопросы в области методики обучения предмету получили больше внимания со стороны общества и педагогического сообщества. В некоторых методических пособиях рассматривались методологические и теоретические вопросы. В 60-х гг. XX в. (пятый этап), под влиянием изменения содержания образования, учебных планов и учебных программ, соотношения учебных дисциплин и науки, новых открытий и классических теорий в предметных областях, особое внимание получил отбор учебных материалов в процессе образования. Реформы системы образования в России в конце 80-х гг. XX в. (шестой этап) поставили перед методикой много новых задач: изменение своего описательного характера, повышение роли экспериментов и целостного образования и т.д. На седьмом этапе на развитие методики значительно повлияла информатизация образования. Потребовалось проведение комплексных научных исследований: создание и проектирование преподавания учебных дисциплин на основе компьютерной поддержки, разработка и применение активных методов обучения и др. На восьмом этапе, в связи с развитием общего и непрерывного профессионального образования, образовательных потребностей страны, общества, рынка труда и человека, профессиональное образование должно было разработать новую методологию, в которой объектом исследования должны стать все звенья системы образования

в их взаимодействии с человеком и педагогическим сообществом.

Профессионально-методическая подготовка учителей с самого начала зарождения педагогического образования вызывала интерес исследователей в России. Существуют разные точки зрения на *роль данной подготовки в процессе профессионального педагогического образования*. По мнению О. Л. Фельде, успешность реализации педагогической деятельности в большой мере зависит от качества реализации профессионально-методической подготовки учителей [120]. Н. Н. Махмудова считает, что данная подготовка является основой развития у обучающихся педагогического мастерства, служит основным компонентом их профессионального становления, и формирование квалификации «учитель-предметник» существенно зависит от названной подготовки [75]. Н. О. Верещагина полагает, что как раз методическая подготовка обеспечивает формирование у будущих учителей методической компетентности, опыт методической деятельности и формирует у них ценностное отношение к профессии [16, с. 29]. Таким образом, профессионально-методическая подготовка является фактором успешной педагогической деятельности будущего учителя.

Большое внимание исследователей посвящено вопросу *содержательного аспекта профессионально-методической подготовки* (М. Г. Макаренко, С. С. Салаватова, О. Л. Фельде и др.). М. Г. Макаренко отмечает, что содержание названной подготовки включает в себя четыре части: теоретическую, аналитическую, действенную и деятельностьную [70]. С. С. Салаватова в своей работе утверждает, что в содержании данной подготовки выделяются следующие составные элементы: аудиторная подготовка, в рамках которой будущий учитель получит знания по методике предметного обучения, знания по решению предметных задач; курсовые и выпускные квалификационные работы, исследования в виде тезисов и статей; педагогическая практика; внеаудиторная работа (деловые игры, методические конкурсы и пр.) [99]. О. Л. Фельде полагает, что определение содержания профессионально-методической подготовки предполагает выбор: подхода к подготовке и компонентов ее содержания;

комплекса значимых методических умений, функциональных единиц методической деятельности [120, с. 28].

Кроме того, некоторые ученые направили свое внимание на *этапы профессионально-методической подготовки учителей*. Так, Л. Л. Деркачев подразделяет ее на четыре этапа: усвоение методических образцов; формирование и развитие у обучающихся методических умений с помощью работы педагогических конструкторов; развитие и формирование профессиональных умений обучающихся по самостоятельному изучению отдельных дидактических материалов к уроку; на последнем этапе, в период педагогической практики, осуществляется совершенствование методических умений обучающихся [29].

Г. А. Федорова разделяет методическую подготовку учителя на следующие этапы: теоретический, изучающий в основном дисциплину «методика обучения предмету»; квазипрофессиональный, включающий учебно-технологическую практику; практический (педагогическая практика); квалификационный, включающий выполнение выпускной квалификационной работы [119]. Н. О. Верещагина в своем исследовании отмечает, что все этапы профессионально-методической подготовки содержат теоретическую и практическую подготовку, самообразование и саморазвитие [16, с. 30-31].

Структура профессионально-методической подготовки учителей была изучена в работах М. Х. Ахроровой, О. Н. Игна, Н. Н. Махмудовой. В исследованиях Н. Н. Махмудовой и М. Х. Ахроровой рассматриваются три самостоятельных блока системы профессиональной педагогической подготовки: общеспециальная психолого-педагогическая, предметная, методическая [75]. О. Н. Игна считает, что структура вышеназванной подготовки представлена следующими аспектами: лекционные занятия по методическим дисциплинам, семинары по данным дисциплинам, практики (педагогическая, учебная), курсовая и выпускная квалификационная работы по методике обучения, научно-исследовательская деятельность методического характера [45, с. 79-80].

В результате анализа научно-педагогических работ в области профессионально-методической подготовки такие ученые как О. Н. Игна,

О. Н. Лазарева и др. определили, что в данной подготовке прослеживаются следующие основные проблемы:

- противоречие между традиционными и новыми подходами;
- недостаточная эффективность существующих форм семинаров по методическим дисциплинам;
- недостаток исследовательской и экспериментальной направленности;
- недооценка необходимости развития методической компетенции;
- дисбаланс теоретического и практического аспектов [45, с. 52-53; 58, с. 47-48].

В последние 20 лет данная подготовка по-прежнему является актуальной темой научных исследований в России, где основными являются следующие вопросы:

– *Процесс формирования у будущих учителей профессионально-методических умений* (Е. Н. Галиуллина, Э. Х. Галямова, О. Ю. Дергунова, И. В. Дробышева, И. Е. Малова и др.). Так, И. Е. Малова изучила возможности использования методических проектов в развитии умений принятия методических решений [71]. Отдельные диссертационные работы посвящены методической подготовке будущих учителей к реализации конкретных методических умений, например, к работе над развитием диалогической речи школьников; дифференцированному обучению школьников; развитию у обучающихся общеучебного умения использования лингвистических словарей; обучению младших школьников решению «открытых» задач; деятельности по созданию у учащихся познавательной потребности в процессе изучения физических явлений; применению генетического подхода в процессе обучения предмету; обучению учащихся обобщенному методу в целях решения прикладных задач; проведению педагогической интеграции в естественно-научном образовании школьников и пр. [21, 23, 30, 33, 34, 57, 123].

– *Повышение эффективности и совершенствование профессионально-методической подготовки учителей* (И. В. Левченко, Т. В. Минькович, С. И. Поздеева, Т. Б. Раджабов, П. В. Скулов, Е. А. Таможняя, М. А. Шаталов, Е. Ю. Яковлева, З. И. Янсуфина и др.). К примеру, М. А. Шаталов обосновал

способы повышения качества организации профессионально-методической подготовки учителей посредством проблемно-интегративного подхода [132]. Исследователь П. В. Скулов выявил пути повышения эффективности данной подготовки на основе принципа динамического баланса [107]. И. В. Левченко охарактеризовала специфику развития и повышения качества данной подготовки и переподготовки учителей, формирования у них готовности к преподаванию в школе в условиях фундаментализации образования [60]. С. И. Поздеева предлагает ввести в подготовку учителей курс метаметодики, направленный на овладение студентами общими основами обучающей деятельности, который бы предварял изучение частной методики [91]. Развитие и совершенствование данной подготовки в условиях модернизации педагогического образования и кредитного обучения были изучены в работах Т. Б. Раджабова, Е. А. Таможней, Е. Ю. Яковлевой [95, 115, 137].

– *Теоретические основы профессионально-методической подготовки учителей к преподавательской деятельности* (И. Л. Беленок, О. Ю. Дергунова, Л. Н. Орлова и др.). Так, И. Л. Беленок описала творческую сущность работы учителей; Л. Н. Орлова проанализировала основные тенденции развития системы современной системы указанной подготовки и их практическую реализацию в педагогических университетах; О. Ю. Дергунова конкретизировала значимость и применение обобщенного метода в профессионально-методической подготовке учителей (на примере предмета «Физика») [5, 30, 84].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в профессионально-методической подготовке учителей как *в объекте научного исследования и аспекте педагогического образования в Китае и России существуют сходства и различия.*

Сходства. Во-первых, данная подготовка была и остается важной частью научных исследований китайского и российского научно-педагогического сообщества и сохраняет свою актуальность. Во-вторых, ученые в обеих странах уделяют больше внимания истории развития, существующим проблемам и методам, способам совершенствования профессионально-методической

подготовки учителей.

Но очевидно и наличие *различий*. Российские ученые проводят более глубокие и всесторонние исследования профессионально-методической подготовки учителей, изучают вопросы ее важности и значения, содержательных и структурных аспектов, процесса формирования у будущих учителей методической компетенции, теоретических основ подготовки и т.д. В Китае научные изыскания по данной теме в основном сосредоточены на истории ее развития, существующих проблемах, используемых учебниках. При анализе диссертаций названной проблематики в текущем веке в обеих странах нетрудно заметить, что в Китае эти труды в основном имеют историческую, описательную и сравнительную направленность. В России же они включают теоретическое обоснование методов и методик, описание педагогического эксперимента, что дополнительно придает им практическую значимость. В Китае в последние десятилетия научных работ в области указанной подготовки становится меньше. Китайские ученые постепенно теряют интерес к научным исследованиям в данной области, тогда как в России данная тема остается важным аспектом изучения педагогической науки.

1.4. Теоретические основы оценки методической готовности обучающихся китайских и российских университетов

Изначально важно отметить, что готовность обычно трактуется как особое психологическое состояние человека и характеризуется «достаточным уровнем способностей, определенными знаниями, профессиональными навыками, умениями, опытом личности и наличием мотивов» [15, с. 258]. *Методическая готовность* рассматривается как важная составляющая часть профессиональной готовности будущих учителей, которая определяется «достаточным для эффективного творческого решения методических задач в условиях разнообразных педагогических ситуаций уровнем развития методической компетентности, методического мышления и методической рефлексии» [40, с. 12].

Очевидно, что методическая готовность может рассматриваться как один из показателей результатов профессионального педагогического образования. Изучение и оценка методической готовности будущих учителей способствует определению эффективности профессионально-методической подготовки, а также педагогического образования.

В текущем веке педагогическое образование многих стран однозначно ориентировано на результат (outcome-oriented) [141, 148]. Ученые, например L. Darling-Hammond, полагают, что эффективные программы подготовки будущих учителей в системе педагогического образования становятся все более значимыми, что влияет на улучшение качества педагогического образования и даже его выживание [143].

В целом оценка все еще остается сложной проблемой в области научного исследования педагогического образования. Требуют уточнения следующие вопросы: Зачем оценивать? Что оценивать? Как оценивать? Так, «Зачем оценивать» включает в себя цель оценки; «Что оценивать?» относится к содержанию оценки, показателям и критериям оценки и стандартам суждений; «Как оценивать?» относится к тому, кто будет оценивать, как организовать и как анализировать полученные результаты [234]. При проведении оценки обязательно следует учитывать временные затраты, человеческие и материальные ресурсы, достоверность и убедительность полученных результатов.

Оценка эффективности профессионально-методической подготовки учителей в Китае всегда являлась важной частью данной подготовки. В конце 1990-х гг. концепция «всестороннее качественное образование», предложенная китайским правительством, подчеркнула значимость повышения качества профессиональной подготовки учителей в системе высшего образования [182]. В 2010 г., в целях дальнейшего повышения качества образования, в «Проекте национального среднесрочного и долгосрочного плана реформы и развития образования (2010–2020 гг.)» предлагалось усовершенствовать систему оценки эффективности образования, а также установить разнообразные научные стандарты оценки, основанные на целях подготовки талантов [229]. В последние

годы Китай рассматривает улучшение эффективности профессиональной подготовки учителей как основную задачу реформы и развития педагогического образования, предлагая разработать концепцию, ориентированную на повышение качества подготовки учителей, стремясь создать систему управления и рабочий механизм, с тем чтобы сосредоточить усилия по распределению образовательных ресурсов для данного повышения.

Немало китайских ученых (например, Донг Синфу, Ван Айлиан, Чжоу Сянлин) в своих научных работах отмечают, что оценка эффективности профессионально-методической подготовки учителей не только является одним из важных звеньев названной подготовки, но и тесно связана с улучшением ее качества и совершенствованием. Данная оценка также рассматривается как особый инструмент, способствующий достижению поставленных целей обучения в рамках методических дисциплин, подготовки талантливых педагогов, повышению качества педагогического образования [195, 209].

Определение ответа на вопрос «Зачем оценивать?» – важнейший этап проведения оценки эффективности профессионально-методической подготовки учителей. Цели данной оценки в Китае таковы:

- всесторонне проверить уровень понимания и усвоения обучающимися базовых теоретических методических знаний, научить их обращать внимание на рациональность структуры полученных знаний и создать прочную базу теоретических знаний;
- научно исследовать качество подготовки обучающихся и мотивировать их к тому, чтобы улучшить их способности к выявлению, анализу и решению проблем, возникающих в педагогической деятельности;
- объективно оценивать индивидуальные особенности, способности к инновационной деятельности и психологические качества обучающихся, поощрять их развивать умения самостоятельного мышления, независимого понимания и применения современных образовательных технологий и методов;
- тщательно обобщать и анализировать результаты оценки профессионально-методической подготовки учителей, постоянно пересматривать, менять учебную

деятельность, чтобы обеспечить достижение учебных целей данной подготовки и повысить уровень квалификации учителей [163].

Содержание и методы оценки эффективности подготовки учителей изучались такими учеными как Тан Ли, Лю Юнпин, Сюй Шувэнь и др. Они полагают, что для оценки качества подготовки учителей необходимо использовать различные методы оценки, проверяя базовые теоретические знания; способности обобщать, анализировать и рассуждать, выражать мысли (устно, письменно); их гибкость при решении сложных задач, а также инновационные способности [199, 209]. Далее приведем примеры методов оценивания.

Экзамены «с закрытой и открытой книгой». Экзамен «с закрытой книгой» обучающиеся сдают в письменной форме в течение ограниченного времени, не используя никаких книг или материалов. Поскольку методические дисциплины, как правило, основаны на учебных программах и учебниках, то экзамен «с закрытой книгой» является подходящим способом оценки уровня освоения обучающимися теоретических (профессиональных, общекультурных) знаний. Общие типы экзаменационных вопросов включают в себя объяснение терминов, выбор правильного варианта ответа, заполнение пропусков в тексте, задания с кратким ответом и с развернутым ответом и др. Экзамены «с открытой книгой» сдают с помощью использования книг и других подготовленных материалов. Типы экзаменационных вопросов здесь в основном включают объяснение терминов, задания с кратким ответом и с развернутым ответом, задания аналитического характера и др. Целью данных экзаменов является оценка уровня понимания и способностей обучающихся к использованию полученных знаний. В Китае в большинстве университетов создан большой банк экзаменационных задач, которые охватывает основные вопросы теории предметного обучения. Данный объективный тест характеризуется простотой создания, точной и удобной оценкой, экономически эффективным проведением, при этом он имеет строгие требования и ограничения для обучающихся [199].

Курсовая работа и выпускная квалификационная работа. Оценка методической компетенции обучающихся с помощью курсовой и выпускной

квалификационной работ – эффективный метод всесторонней оценки качества подготовки. Темы данных работ в основном составляют актуальные вопросы по обучению различным предметам в школах. Чтобы выполнить и защитить указанные работы, обучающиеся должны прочитать много учебных материалов, монографий, книг, провести глубокое исследование. Кроме того, им нужно понять, усвоить, проанализировать, сравнить, обобщить и проверить полученные данные. В данном процессе обучающиеся могут взять на себя инициативу по расширению собственных знаний, а также повысить свой научно-практический интерес и проявить творческий потенциал. Эта форма экзамена не только оценивает способности обучающихся к мышлению, критическому анализу, самообучению, рефлексии, всестороннему использованию знаний, но и способствует расширению комплекса их методических умений и навыков.

Моделирование занятий в университете и проведение уроков в школе. Данный метод в основном предназначен для оценки методической компетенции обучающихся, относится к типу «тест на выражение», который в настоящее время достаточно распространен во всем мире. Методическую компетенцию, которой должны овладеть будущие учителя в Китае, можно разделить на три уровня. Первый уровень – китайская каллиграфия и общенародный китайский язык (минимальное требование и обязательное условие для профессии учителя, поскольку уровень этих навыков учителя напрямую связан с эффективностью обучения в классе). Второй уровень – это общие методические навыки (обобщение навыков преподавания различных методик обучения), они могут быть перенесены в преподавание разных дисциплин: навыки преподавания, такие как проектирование урока, проведение урока; оценка результатов учеников; рефлексия собственной педагогической деятельности и т.д. Третий уровень – предметно-специфические навыки преподавания. Преподавательские навыки в разных дисциплинах имеют и общие, и специфические особенности. Они проявляются в различных дисциплинах с разными доминирующими навыками преподавания. Тест по моделированию занятий проводится в течение последних двух недель семестра. Обучающимся обычно предоставляют неделю

для самостоятельного выбора учебных материалов и подготовки уроков. На тестирование каждому обучающемуся предоставляется около 25-ти минут, и все преподаватели методических дисциплин являются членами экзаменационной комиссии. Они наблюдают за занятием, который проводит обучающийся, и оценивают его [234].

Комплексная оценка. Экзамены по методическим дисциплинам часто проводятся в разных формах и в разное время. Поэтому преподаватели должны описать, оценить уровень методической компетенции обучающихся, проставить итоговый балл после реализации профессионально-методической подготовки, проанализировав успешность обучающихся в течение всего процесса указанной подготовки, определить с помощью этих данных эффективность подготовки, пересмотреть цели и методы обучения в рамках методических дисциплин.

Одновременно должен соблюдаться *ряд принципов оценки эффективности профессионально-методической подготовки учителей.*

Во-первых, это *принцип учета важности практической способности к обучению.* Основой профессионально-методической подготовки в Китае считается педагогическая практика. С одной стороны, ценность методических дисциплин заключается в руководстве практической педагогической деятельностью будущего учителя. С другой стороны, дальнейшее развитие и совершенствование этих дисциплин по-прежнему зависит от педагогической практики. Поэтому в процессе реализации профессионально-методической подготовки необходимо интегрировать теорию с практикой и, в то же время, трансформировать теорию в практические способности к обучению. В данном ракурсе оценка эффективности такой подготовки должна учитывать теоретические и практические характеристики дисциплин, определять качество подготовки обучающихся одновременно в процессе семинарских занятий по предметной методике обучения, стажировки в школе, пробного обучения, педагогической практики и др. [163].

Во-вторых, важен *принцип учета индивидуального стиля и характера обучающегося.* Поскольку педагогическая деятельность носит творческий

характер, не существует единственного абсолютно универсального и оптимального метода обучения. Ключевые задачи методических дисциплин должны заключаться в том, чтобы побудить обучающихся серьезно изучать «методы обучения» и применять в своей обучающей деятельности, демонстрируя индивидуальный стиль и педагогическое мышление. Необходимо формировать комплекс собственных приемов, способов обучения, возможно, даже методов и методик обучения. Таким образом, при оценке следует обращать внимание на то, владеют ли обучающиеся способностями к проектированию и проведению уроков творческого характера, проявлять свой индивидуальный педагогический стиль.

Несмотря на то, что в Китае сформирована определенная система оценки эффективности профессионально-методической подготовки (методических дисциплин), в силу различных факторов здесь все еще остается много проблем. К примеру, пока нет ни официальной системы, ни организации, которая специально и профессионально оценивает эффективность подготовки учителей, и исследований по данному вопросу сравнительно мало [200]. Хотя «профессиональные стандарты учителя» упоминаются в качестве основы для оценки эффективности профессиональной подготовки учителей, но как использовать стандарты, как они работают в процессе оценки методических дисциплин – вопросы, для ответов на которые еще не хватает глубокого изучения и специальных рекомендаций [177].

Также форма оценки слишком проста: в большинстве университетов в основном проводятся письменные экзамены, иногда экзамен служит единственным методом оценки, тогда как оценка комплексных практических способностей и умений игнорируется [93]. В связи с этим затруднительно обнаружить проблемы в профессионально-методической подготовке и вовремя принять соответствующие меры для ее устранения. Это также не способствует мобилизации мотивации и творчества обучающихся. Существующие формы оценки не позволяют полноценно проверить инновационные способности обучающихся, их умения и навыки всестороннего использования полученных знаний. Обучающиеся обычно заранее информируются о содержании и объеме

экзаменов «с закрытой книгой» и «с открытой книгой», а некоторые преподаватели методических дисциплин даже предварительно дают им конкретные задания экзамена. Такие действия преподавателей нарушают первоначальную цель проведения экзаменов и не способствуют получению объективной оценки результатов обучения. И, наконец, при сдаче экзаменов не исключается явление списывания.

Чтобы изменить эту неблагоприятную ситуацию, создать разумную и научно обоснованную систему оценки эффективности профессионально-методической подготовки учителей, необходимо переосмыслить влияние традиционных методов, форм и содержания оценки качества данной подготовки, принять соответствующие меры и создать действенную комплексную систему оценки.

Предваряя характеристику *оценки эффективности профессионально-методической подготовки учителей в России*, важно отметить, что одним из требований современной государственной образовательной политики страны является развитие и оценка компетенций учителя на разных этапах его профессиональной карьеры [1]. Соответствующая подготовка как часть педагогического образования представляет собой основу профессионального карьеры педагога, и оценка ее эффективности, несомненно, будет актуальной проблемой в России и в будущем [71]. Российские ученые, такие как Э. Х. Галямова, М. В. Егупова, Н. Д. Кучугурова, Л. А. Никитина и др. изучали вопросы диагностики и усиления эффективности профессионально-методической подготовки учителей [22, 36, 81].

Совершенствование профессионально-методической подготовки учителей способствует их профессиональному становлению в системе высшего педагогического образования, и ее эффективность предполагает работу по их вовлечению в основные виды профессиональной деятельности, изменению методической системы обучения учителей [22, с. 42]. Эффективность обозначенной подготовки в значительной степени выражена в целях повышения качества образования, определяющего «уровень и результат процесса образования в обществе и у отдельной личности» [81, с. 59]. Основным ориентиром

и критерием оценки качества образования в целом является максимально возможная степень соответствия содержания подготовки специалистов требованиям к их профессиональной деятельности [12].

В результате обобщения научных работ ученых, которые внесли большой вклад в исследование указанной проблемы (Н. В. Зеленко, О. Н. Игна, И. В. Левченко и др.), можно сделать вывод, что в процессе профессионально-методической подготовки оценки необходимо следовать следующим принципам:

- постоянный мониторинг качества педагогической деятельности обучающихся в процессе реализации подготовки;
- конструктивное взаимодействие всех субъектов, участвующих в подготовке;
- раскрытие способностей каждого обучающегося;
- научность, системность, целостность;
- достоверность и всесторонность результатов оценки;
- сочетание теоретической и практической составляющих подготовки и др. [39, 44, 60].

Эти принципы соответствуют тенденциям и характеристикам современного педагогического образования в России.

В процессе организации оценки качества профессионально-методической подготовки учителей важная роль отводится выбору критериев и показателей оценки. Здесь интерес представляют научные труды М. Х. Ахроровой, Т. В. Беловой, Н. О. Верещагиной, О. Н. Игна, О. В. Лебедевой, М. И. Лукьяновой, Н. Н. Махмудовой, А. А. Нестерова, С. С. Салаватовой, Г. И. Саранцева, Е. А. Таможней, Г. А. Федоровой, С. Е. Царевой [6, 16, 46, 59, 66, 75, 99, 100, 114, 119, 125] и др. Они предложили различные критерии и показатели оценки эффективности данной подготовки. Е. А. Таможняя, С. Е. Царева в своих работах отмечают, что методическая компетенция является результатом указанной подготовки, соответственно, оценка эффективности данной подготовки в определенной степени предполагает оценку методической компетенции обучающихся [114, 125]. Анализ литературы по данной проблематике и проведенное в рамках диссертационной работы эмпирическое исследование

позволяют обобщить *критерии и показатели оценки профессионально-методической подготовки в России.*

1. *Оценка с помощью определения уровня освоения теоретических методических знаний и практического аспекта методической компетенции* [6, 59, 99]. Оценить данный уровень можно посредством экзаменов и зачетов по методическим дисциплинам, а также выполнения студенческих исследовательских работ (курсовых, выпускных квалификационных) методической направленности. В диагностике практического аспекта методической компетенции обучающихся можно использовать результаты проведенных уроков, внеаудиторной работы (деловые игры и методические конкурсы), самоанализ собственной методической деятельности, работу на семинарах.

2. *Оценка с точки зрения уровня развития методической компетенции.* Здесь стоит принять во внимание монографию М. И. Лукьяновой, где были выделены пять компонентов методической компетенции: личностный, когнитивный, ориентировочно-мотивационный, операционально-деятельностный и социально-поведенческий [66]. Таким образом, уровень методической компетенции обучающихся можно оценивать на основе оценивания личностных, когнитивных, операционально-деятельностных и мотивационно-ценностных критериев.

Личностные критерии связаны с мотивами развития профессиональных и личностных качеств: потребность обучающихся в саморазвитии, самоизменении, направленность на обучающихся в педагогической деятельности, использование методов обучения с учетом изменений личности учеников и др. Когнитивные критерии относятся к освоению методических знаний по определенному предмету, отражающихся в показателях уровней: освоения методических знаний; развития и сформированности методического мышления; логичности и адекватности использования методических знаний в конкретной практической ситуации; освоения и умения использования педагогических технологий. Операционально-деятельностные критерии используются для раскрытия особенностей формирования методической компетенции на основе

показателей способностей обучающихся к: рефлексии собственной профессиональной деятельности; выбору и использованию педагогической технологии с учетом конкретной учебно-профессиональной ситуации; адекватному выявлению и раскрытию сути профессиональной проблемы и др. Мотивационно-ценностные критерии применяются для определения уровня освоения предметных знаний, показателями которых выступают уровни владения новыми видами профессиональной деятельности и готовности к реализации методической компетенции; стремление обучающихся к достижению поставленной цели и к саморазвитию; отношение к затруднениям, возникающим в процессе развития методической компетенции др.

3. *Оценка на основе решения методических задач.* Данные задачи являются средством подготовки учителей и единицами учебной деятельности, служат для обеспечения совершенствования профессионально-методической подготовки учителей; воплощения творческого подхода к усвоению методических дисциплин, развития профессионального мышления и т.д. [46, 105]. Г. И. Саранцев выделил три уровня сформированности методической компетенции обучающихся (высокий, средний и низкий) в зависимости от решения поставленной задачи. Обучающийся, демонстрирующий высокий уровень методической компетенции, предпочитает самостоятельно ставить методические задачи, выбирать оптимальные методы и способы для их выполнения, умеет оценивать свои действия в данном процессе; обучающийся со средним уровнем может решать сложные методические задачи с помощью руководителя/преподавателя; обучающемуся с низким уровнем методической компетенции обычно трудно выполнять поставленные задачи, это возможно только при помощи преподавателя, на основе имитации и с ориентацией на известные способы решения [100]. Как правило, методические задачи являются моделями конкретных ситуаций, соответствующих изучаемой теме, уровню подготовки обучающихся. В процессе их решения создаются условия, максимально приближенные к реальному образовательному процессу. Решить методическую задачу – значит проанализировать и оценить описываемую ситуацию; выявить мотивы поведения

обучающихся и учителя; принять аргументированное и оптимальное решение для достижения поставленной цели [16, с. 92]. Успешность решения таких задач можно рассматривать как критерий оценки уровня методической компетенции.

4. *Оценка с учетом этапов реализации данной подготовки.* Оценка промежуточных (на каждом этапе) и итоговых результатов профессионально-методической подготовки дает ее комплексную оценку. По мнению Г. А. Федоровой, данная подготовка подразделяется на четыре этапа: на теоретическом этапе в основном изучается дисциплина «Теория и методика обучения предмету», уровень знания этой дисциплины является показателем качества названной подготовки; на квазипрофессиональном этапе предусматривается прохождение учебной, педагогической практики, и здесь в качестве критериев оценивания может выступать уровень проектирования, проведения, выполнения и рефлексии обучающей деятельности; на практическом этапе самая важная задача – прохождение педагогической практики, и обучающая деятельность студентов здесь может рассматриваться как показатель эффективности профессионально-методической подготовки учителей; на квалификационном этапе оценивается качество выполнения выпускной квалификационной работы методической направленности [119].

5. *Оценка на основе комплекса показателей.* Такими показателями могут выступать знания теоретических вопросов по преподаваемому предмету; подготовленность обучающихся в области методики преподаваемого предмета; их подготовленность в области предмета, по которому проводятся занятия [75].

Автор данной диссертационной работы в большей степени импонирует оценке эффективности данной подготовки посредством определения уровня методической компетенции учителя, но пока механизмы и формы его определения не имеют однозначного практического решения.

Сходства оценки эффективности профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России.

Во-первых, ученые в Китае и в России единодушно считают, что оценка эффективности соответствующей подготовки как неотъемлемой части

профессионального педагогического образования одновременно является важным средством для совершенствования и улучшения качества данной подготовки, и ей уделяется особое внимание.

Во-вторых, в обеих странах отсутствуют официальные унифицированные стандарты оценки данной подготовки. Ученые и учебные заведения предлагают механизмы оценки со своих позиций, по своему усмотрению. Поэтому предлагаемые результаты оценки профессионально-методической подготовки не имеют универсальности и достоверности, а предлагаемые меры по ее совершенствованию обнаруживают трудности внедрения, тиражирования.

В-третьих, в процессе оценки эффективности профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России учитываются особенности и способности обучающихся, их приоритеты в педагогической деятельности, приверженность к тем или иным методам и технологиям обучения.

Кроме того, в процессе указанной оценки университеты, школы, преподаватели и обучающиеся – все они должны являться субъектами в данной деятельности. Однако и в Китае, и в России игнорируется роль обучающегося как субъекта названной подготовки, и он часто выступает объектом оценки. Единичность объектов оценки ведет к ограниченности ее результатов.

Различия являются следующими:

Во-первых, при оценке эффективности профессионально-методической подготовки учителей в Китае результат экзамена и качество курсовой работы ценится больше, чем в России. Во-вторых, в процессе оценки результатов профессионально-методической подготовки учителей в Китае уделяется больше внимания овладению методическими знаниями, а практические умения, способности к инновационной деятельности часто игнорируются. В-третьих, в России существуют конкретные показатели и критерии оценки эффективности данной подготовки учителей (они описываются в научных трудах, содержатся в рабочих программах дисциплин). В большинстве университетов Китая только указываются основные способы, методы оценки, но их удельный вес в итоговом балле, конкретные показатели и критерии не рассматриваются.

Выводы к первой главе

В истории развития педагогического образования в Китае и в России прослеживаются четыре основных этапа. В Китае это – зарождение и становление (1897–1911 гг.); упорядочение (1912–1948 гг.); реформирование и стабилизация (1949–1995 гг.); современный этап (с 1995 г. до настоящего времени). В России данная этапизация включает: зарождение и становление (1779–1917 гг.); упорядочение и стабилизацию (1918–1991 гг.); реформирование и трансформацию (1991–2000 гг.); современный этап (с 2001 г. до настоящего времени). Данные этапы проходили асинхронно и не были равнозначными по содержательности и продолжительности в обеих странах.

В отличие от Китая история развития педагогического образования в России более продолжительна, здесь на его зарождение оказали большое влияние религиозные основания, его развитие в основном происходило из-за внутренних потребностей государства и общества, а также с учетом закономерностей и достижений педагогической науки. В Китае педагогическое образование зародилось и развивалось в соответствии с политической целью государства и с опорой на зарубежный опыт; продолжительное время политика и дипломатические отношения больше влияли на реформы данного образования, поэтому оно характеризовалось слабой стабильностью. Между тем в Китае и в России каждая новая общественная трансформация повлияла на цели и стратегии в сфере педагогического образования, а также обусловила, так или иначе изменила его приоритетную идеологию, структуру и содержание. На современном этапе в обеих странах создана непрерывная многоуровневая система педагогического образования, характеризующаяся университетизацией и открытостью. Повышение качества данного образования стало одной из важнейших стратегических государственных задач, и в Китае, и в России.

Как китайские, так и российские ученые уделяют значительное внимание изучению *сути профессионально-методической подготовки учителей*

и ее коррелятивных категорий («методика», «дидактика», «метод обучения» и др.). В Китае много внимания уделяется новым зарубежным теориям и концепциям обучения, но игнорируется анализ их отличий и применения с учетом характера национального образования. Однако в России обозначенные категории имеют четкую разницу, и их развитие тесно связано с изменениями в собственной системе образования и с потребностями общества.

Данная подготовка как объект научного исследования и аспект педагогического образования признается значимой и актуальной в Китае и России. Тем не менее, российские ученые проводят более глубокие и всесторонние исследования в данном направлении. В Китае исследователи, занимающиеся названной проблематикой, в основном сосредоточены на истории профессионально-методической подготовки, ее проблемах и способах решения, содержании и эволюции учебников по методическим дисциплинам.

Оценка эффективности профессионально-методической подготовки учителей является одним из важнейших средств для повышения ее качества, но в обеих странах отсутствуют официальные унифицированные стандарты для реализации такой оценки. Различные ученые и учебные заведения предлагают собственные механизмы оценки. Однако они не имеют высокой универсальности и достоверности, а предлагаемые меры по совершенствованию данной подготовки внедряются с большими затруднениями. И в Китае, и в России роль обучающегося как субъекта вузовского образования, как правило, игнорируется. Единичность способов оценки ведет к ограниченности ее результатов.

ГЛАВА 2. Общие и отличительные особенности систем современной профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

Данная глава посвящена анализу и выявлению общих и отличительных особенностей систем современной профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России, а также описанию проведенного эмпирического исследования. Сопоставление содержания и структуры данной подготовки позволяет конкретизировать ее текущее состояние в обеих странах. Названная цель обусловила решение следующих задач:

- сопоставить основные компоненты систем профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России (цели, подходы, содержание, организация), выявить их отличительные и общие особенности;
- реализовать эмпирическое исследование по определению влияния различных аспектов данной подготовки на формирование методической готовности к преподаванию в школе, самооценки уровня данной готовности будущими учителями в обеих странах;
- разработать рекомендации по совершенствованию профессионально-методической подготовки для университетов Китая и России.

2.1. Цели и подходы в профессионально-методической подготовке китайских и российских учителей

Состояние и развитие современного педагогического образования в определенной степени обуславливает цели и подходы в профессионально-методической подготовке. В свою очередь, цели и подходы этой подготовки определяют ее содержание и формы организации в высших учебных заведениях.

Цель является образом конечного результата, главным смыслом образовательной деятельности [35, 38]. В процессе организации данной деятельности в высших учебных заведениях цель выполняет следующие функции:

критериальная, планообразующая, избирательная, стимулирующая, прогностическая, организующая, эталонная и др.

Что касается целей профессионально-методической подготовки учителей, то они формируются под влиянием определенных образовательных идей и концепций. С одной стороны, цели подготовки учителей отражают выбор ценностей и представления об образовании в целом, а с другой стороны, они воплощают в себе тенденции в педагогическом образовании, требования, потребности общества и общего образования к подготовке педагогических работников. Они в значительной степени определяют характеристики, формы организации, содержание, модели и направление деятельности по подготовке педагогических кадров. Разные цели профессионально-методической подготовки учителей приводят к разнице в моделях ее реализации.

Цели профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

В Китае постановка целей профессионально-методической подготовки учителей всегда находится в центре внимания высшего педагогического образования. Их целесообразно проанализировать с двух позиций: 1) цели, обозначенные в государственных документах, определяющих образовательную политику педагогического образования и общего образования; 2) цели профессионально-методической подготовки учителей, то есть методических дисциплин университетов. Цели данной подготовки должны соответствовать требованиям современного состояния развития педагогического образования и общего образования в Китае. В процессе определения содержания и форм организации профессионально-методической подготовки должны учитываться ее цели, отраженные в следующей документации государственного уровня:

- Профессиональные стандарты учителей (2012 г.).
- «План действий по возрождению педагогического образования (2018–2022 гг.)».
- «Мнения Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Государственного совета по всестороннему углублению реформы и созданию

учительского состава в новую эру» (2018 г.).

– «Мнения Министерства образования о реализации программы подготовки выдающихся учителей 2.0» (2018 г.).

– «Мнения Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Государственного совета по углублению реформы образования и всестороннему повышению качества общего образования» (2019 г.).

– «Модернизация образования Китая до 2035 г.» (2019 г.).

Анализ вышеприведенных документов позволил констатировать, что от современного педагогического образования в Китае требуется содействие значительному и всестороннему повышению качества подготовки учителей, повышению уровня их профессионализма и инновационных способностей, с тем чтобы обеспечить надежную гарантию учителям и поддержку специальным педагогическим работникам для развития более качественного и справедливого образования в Китае, его соответствие требованиям общества и общего образования к подготовке учителей в новую эпоху. *Подготовка современных квалифицированных учителей в Китае преследует следующие цели:*

1) Образование уже само по себе – инновационный процесс. В процессе подготовки учителей необходимо усилить формирование у них инновационных способностей и инновационного мышления, развитие приверженности к истине, стремления к пониманию и изучению неизвестного, способности целенаправленно выдвигать новые идеи с учетом характеристик субъектов образования, его содержания, устойчивого интереса к обучению и исследованию. Это способствует развитию инновационной системы образования в Китае.

2) Необходимо повысить уровень профессиональных теоретических знаний будущих учителей. В результате получения образования они должны иметь прочную и глубокую базу профессиональных умений и навыков, соответствовать требованиям профессиональной сферы деятельности, повышать уровень своей профессиональной квалификации, постоянно улучшать свои профессиональные способности посредством практической работы и рефлексии, а также иметь стремление и способности к постоянному совершенствованию

профессиональных компетенций. Обучающиеся должны чувствовать уверенность в том, что смогут справиться со своей будущей работой педагога и любить свою профессию.

3) Требуется улучшить практические способности будущих учителей. Важно укреплять сотрудничество между педагогическими учебными заведениями и школами, между субъектами образовательного процесса, предоставлять будущим учителям большие и лучшие возможности и платформы для применения теоретических знаний, полученных на занятиях в педагогических учебных заведениях, посредством проведения реальных уроков в школе.

4) Следует формировать у будущих учителей объективные представления о профессии, чувство уважения к обучающимся, создавать представление об образовании как основе раскрытия потенциала и талантов каждого человека, который, в свою очередь, вносит свой вклад в развитие и благосостояние человечества. Необходимо развивать у них интерес к сфере образования, уважение законов, касающихся сферы образования, понимание и «принятие» различий развития школьников, уверенность в себе, а также желание работать учителем на протяжении всей профессиональной жизни, стимулировать их инициативность и творческие способности. Каждому будущему учителю нужно обеспечить соответствующий уровень образования, расширяя возможности трудоустройства после окончания университета. Значимо формировать способность к самообучению и саморазвитию, способствовать непрерывному карьерному и профессиональному росту.

5) У будущих учителей требуется усилить чувство ответственности и осознание значимости своей миссии, с тем чтобы они желали и могли работать по профессии в отдаленных и бедных районах, способствуя развитию образования в экономически слаборазвитых регионах и реализации идеи равенства и справедливости в образовании. Нужно демонстрировать педагогические идеалы и ценности, воспитывать преданность делу образования и самоотдачу.

6) Необходимо улучшать у будущих учителей профессиональную этику

и ориентировать их на самовоспитание и саморазвитие лучших нравственных человеческих качеств, дальнейшее обучение и воспитание детей с высокоморальными качествами. Обучающиеся должны научиться уважать труд педагога, соблюдать педагогическую этику и выступать проводниками и ориентиром (примером) в полноценном и всестороннем развитии школьников.

7) Важно формировать и развивать у будущих учителей способности к непрерывному обучению и устойчивому развитию профессионализма. После окончания профессиональной подготовки они должны осознанно продолжать изучать профессиональные предметные знания, современные теории обучения, осваивать новые профессиональные навыки и образовательные технологии, понимать потребности и изменения современной педагогической деятельности, следовать требованиям технологического и социального прогресса, оптимизировать структуру своих профессиональных компетентностей, улучшать свои общекультурные и профессиональные качества и становиться квалифицированными учителями.

8) Необходимо развивать у обучающихся способности и готовность к сотрудничеству с окружающими людьми и к исследовательской деятельности. Современные учителя нуждаются не только в высоком уровне профессионально-методической компетенции, но и в способности организации и реализации научно-педагогических исследований в практической педагогической деятельности. Будущие учителя сегодня должны уметь и желать сотрудничать со своими коллегами, школьниками, родителями, преподавателями и др., чтобы вместе с ними способствовать повышению качества образования.

Формулировкам целей профессиональной подготовки учителей в Китае посвящены научные работы Ван Хуамин [201], Гэ Сяосян [167], Ли Чуаньинь [186], Хэ Джулин [169], Чжу Сюйдун [224] и др.

Гэ Сяосян в своей работе отмечает, что в целом целью педагогического образования в Китае является подготовка педагогических работников с критическим мышлением, высокими моральными качествами и профессиональными компетенциями. В то же время в процессе подготовки

учителей следует уделять внимание развитию у будущих учителей интереса к обучению предмету [167].

С развитием профессионализации учителей и интеграции педагогического образования в Китае цели их подготовки можно разделить на три уровня: подготовка квалифицированных учителей с прочными профессиональными знаниями, умениями и навыками обучения предмету; подготовка профессионалов-педагогов, не только владеющих профессиональными компетенциями, но и хорошо знающих суть, концепции, ценности образования, со сформированным интересом к образовательной деятельности; подготовка учителей-исследователей, способных осуществлять научно-педагогические исследования, что является высшей целью современного педагогического образования в Китае [186].

По мнению Ван Хуамин, цель профессиональной подготовки учителей в новом веке должна соответствовать реальному состоянию социального развития Китая и потребностям общества в качественном образовании, требованиям общего образования к выдающимся учителям и объективным законам индивидуального физического и умственного развития будущих учителей, способствовать их всестороннему развитию [201].

Хэ Джулин считает, что в условиях модернизации образования в Китае учителя считаются такими же профессионалами, как, например, юристы и врачи, и они должны обладать высокими профессиональными качествами. Поэтому основная цель педагогического образования состоит в формировании и развитии у обучающихся профессиональных знаний, методической компетенции и образовательной мудрости в результате повышения у будущих учителей уровня профессиональных компетенций, в содействии их устойчивому развитию по линии специализации [169].

Под влиянием концепции непрерывного образования цель подготовки учителей заключается в том, чтобы сориентировать их на полноценное обучение на протяжении всей жизни. В процессе организации профессиональной подготовки учителей в университете необходимо не только предоставить

обучающимся профессиональные знания, умения и навыки, но и развивать у них способность к саморазвитию, самосовершенствованию на протяжении всей жизни. В процессе профессиональной подготовки учителей необходимо постоянно улучшать личные профессиональные компетенции обучающихся в целях повышения качества общего образования [224].

Цели профессиональной подготовки учителей, сформулированные в государственных образовательных документах и охарактеризованные в научно-педагогических исследованиях, влияют на *цели профессионально-методической подготовки учителей* и определяют их. Цели названной подготовки часто обозначаются в методических дисциплинах. Цели методических дисциплин в университетах в Китае были изучены в исследованиях Ван Хуэйян [202], Фан Цзэн [173], Хуан Чжижун [175], Шэнь Сиюнь [197], Юань Вэйминь [212] и др. Все они единодушно считают, что методические дисциплины, с одной стороны, должны способствовать повышению теоретической грамотности обучающихся и овладению ими базовыми теоретическими предметными знаниями. С другой стороны, данные дисциплины предоставляют обучающимся рекомендации по решению реальных профессиональных задач педагогической деятельности, способствуют развитию их практических умений и навыков обучения предмету в будущем.

При этом у каждого из названных выше исследователей присутствует собственное мнение о целях профессионально-методической подготовки учителей. Так, Хуан Чжижун полагает, что постановка целей методических дисциплин должна основываться на реформе и изменениях учебных программ, условиях обучения в школах, учитывать практические требования общего образования к качеству и способностям педагогических работников [175]. Ван Хуэйян считает, что цели методических дисциплин состоят не только в том, что обучающиеся владеют предметными и методическими знаниями, практическими умениями и навыками, но наряду с этим формируются научно-исследовательские умения и осознание социальной роли профессии учителя, способного удовлетворить потребности модернизации общего образования

в Китае в XXI веке [202]. По мнению Фан Цзэн и Шэнь Сиюнь, цели методических дисциплин должны включать в себя те аспекты, которые: побуждают будущих учителей к активному самообучению; формируют у них потребность в непрерывном образовании, устойчивый интерес к профессии педагога и педагогической деятельности; учат их анализировать и критически оценивать практическую деятельность; ориентируют на постоянное совершенствование личных профессиональных компетенций и выработку индивидуального стиля преподавания [173, 197]. Юань Вэйминь полагает, что цели методических дисциплин должны предусматривать, чтобы обучающиеся не только понимали и овладевали базовыми предметными знаниями, навыками и методами обучения, но также хорошо знали физические и психологические характеристики школьников, основные концепции реформы общего образования, чтобы могли быстро адаптироваться к будущей работе в школе после окончания университета [212].

Цели подготовки учителей в определенной степени отражают ценностную ориентацию педагогического образования, образовательную политику, а также тенденции развития образования любой страны. Они прослеживаются в образовательной практике, обобщаются в научных педагогических исследованиях [45, с. 39]. Профессионально-методическая подготовка учителей — важная составляющая часть педагогического образования, и ее цели должны соответствовать цели развития педагогического образования.

Изучая и обобщая российские документы государственного уровня, отражающие современную образовательную политику, можно сделать выводы о целях современного педагогического образования в стране. В перечне таких документов:

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.).
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.).
- Концепция развития образования Российской Федерации до 2020 г. (2008 г.).
- Комплексный проект по модернизации педагогического образования на 2014—2017 гг. (2014 г.).

– Проект «Концепция поддержки развития педагогического образования» (2013 г.).

– Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013 г.).

– Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.) и федеральный проект «Учитель будущего» (2018 г.).

«Новая школа» выдвинула новые требования к подготовке современных учителей: они должны хорошо знать детскую психологию, особенности развития школьников, свой предмет; помочь детям стать в будущем самостоятельными, творческими и уверенными; быть чуткими и внимательными к их интересам [76].

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обозначено, что педагогам необходимо «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов» [118]. Этого следует придерживаться и при постановке целей профессионально-методической подготовки учителей в университетах.

Документ «Модернизация педагогического образования на 2014–2017 годы» сыграл важную роль в развитии педагогического образования в России, основная цель которого – обеспечить подготовку педагогов «в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» [98, с. 6].

Основная цель проекта «Концепции поддержки развития педагогического образования» заключается в «повышении качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования» [126, с. 18].

Вышеназванные и другие документы также сыграли важную роль в постановке целей современной подготовки учителей в России.

Вопросам целей профессиональной подготовки учителей в России посвящены научные исследования Е. Ю. Гирба, В. А. Кальней, Я. С. Марковой,

Е. А. Пазенко, Я. В. Чистякова, С. Е. Шишова и др. [73, 86, 130, 133].

Е. А. Пазенко считает, что общие цели образования могут выражаться в терминах социологии и психологии, а цели педагогического образования могут рассматриваться как совокупность компетенций выпускника, их готовность к профессиональной педагогической деятельности [86]. С. Е. Шишов и ряд других исследователей полагают, что необходимо сфокусироваться на переходе от утилитарно-прагматического педагогического образования к гуманистическому, то есть, на целях развития личности педагога [133, с. 28]. Я. В. Чистяков считает, что педагогическое образование в России предъявляет высокие требования и к профессиональной деятельности, и к личности педагогических работников, а целью педагогического образования, по его мнению, выступает всестороннее развитие личности преподавателя [130, с. 194]. Я. С. Маркова определяет следующие цели профессиональной подготовки учителей: обеспечение их конкурентоспособности, мобильности (и социальной, и профессиональной), развитие способностей эффективной профессиональной деятельности и постоянного совершенствования [73, с. 50].

Большой вклад в исследование *целей профессионально-методической подготовки учителей в России* внесли работы Э. В. Балакиревой, Н. О. Верещагиной, И. К. Кондауровой, О. Н. Лазаревой, Л. А. Проянковой, О. Л. Фельде и др. [3, 16, 53, 58, 94, 120]. С точки зрения О. Л. Фельде, целью данной подготовки выступает комплексное формирование методической компетенции, что предусматривает развитие у студентов коммуникативно-культурных и методических умений [120, с. 29]. Аналогичного мнения придерживается И. К. Кондаурова, которая отмечает, что «основная цель профессионально-методической подготовки учителей – формирование на ее основе компетентности будущего учителя» [53, с. 107]. По мнению О. Н. Лазаревой, в современных условиях стратегическая цель профессионально-методической подготовки учителей – научить будущих учителей комплексно и результативно решать задачи образовательного характера с использованием интегративных методик и технологий обучения [58]. Л. А. Проянкова считает,

что цели профессионально-методической подготовки являются системой типовых профессиональных задач, которые были созданы и сформулированы на основе определенных положений [94]. Н. О. Верещагина в своей монографии подчеркивает, что цель профессионально-методической подготовки учителей объединяет все этапы данной подготовки и представляет собой «обеспечение становления методической компетентности как субъектов собственного развития применительно к их методической деятельности» [16, с. 30]. Э. В. Балакирева утверждает, что главная цель педагогического образования — подготовка учителей, конкурентоспособных на рынке педагогического труда и в сфере образования, хорошо знающих и понимающих свою профессию, обязанности и ответственность, постоянно развивающих и совершенствующих свои профессиональные компетенции, высококачественно выполняющих свою работу по специальности и т.д. [3].

Подходы в профессионально-методической подготовке учителей в Китае и России

Подход – это «совокупность приемов, способов воздействия на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, ведении дела и т.д.; не детальный алгоритм действия человека, а множество некоторых обобщенных правил; комплексное педагогическое средство, включающее в свой состав некую совокупность составляющих [128, 136]. Как одна из важнейших характеристик дидактических категорий и как неотъемлемый компонент системы обучения «подход» оказывает большое влияние на принципы и содержание обучения. Можно утверждать, что в процессе общепедагогической и профессионально-методической подготовки учителей в китайских и российских университетах, как правило, используется несколько подходов с целью ее совершенствования.

Под влиянием зарубежных педагогических идей, тенденций развития и реформ педагогического образования и общего образования в китайских университетах основополагающими стали следующие современные подходы в профессионально-методической подготовке учителей: компетентностный, практико-ориентированный, аксиологический, рефлексивный,

междисциплинарный, интегративный, программно-интегративный и другие.

Компетентностный подход появился в сфере образования еще в конце прошлого века, и до сих пор он оказывает большое влияние на развитие системы педагогического образования в Китае. При реализации профессионально-методической подготовки учителей на основе данного подхода большее внимание уделяется результатам и эффективности данной подготовки, а также развитию у обучающихся методической компетенции в целях обеспечения повышения их готовности к преподаванию в школе. Под его влиянием обучающиеся должны овладеть базовыми профессиональными компетенциями, необходимыми для их будущей работы, включая педагогические знания, умения, навыки, готовность к педагогической деятельности и т.д. [198].

Практико-ориентированный подход. Профессионально-методическая подготовка учителей, реализуемая на основе данного подхода, придает большое значение развитию профессиональных способностей при решении педагогических проблем в реальных профессиональных ситуациях, то есть, особую значимость получает формирование у обучающихся практических методических компетенций в процессе данной подготовки и совершенствование уровня профессиональных компетенций. Кроме того, учебные программы методических дисциплин, входящие в названную подготовку, включают большее количество учебных часов в их практической составляющей [223].

Аксиологический подход. Для реализации данного подхода особо важно формировать и развивать у обучающихся ценности, способствующие построению социализма с китайской спецификой, таких как: любить Родину, свой народ, образовательную деятельность; работать в этой сфере с полной отдачей; заботиться о школьниках; обладать осознанием и способностью к активному обучению на протяжении всей жизни; постоянно совершенствовать свои личные профессиональные знания, умения и навыки; подавать школьникам положительный личный пример своими словами и делами и др. [184].

Рефлексивный подход. Данный подход не только дает обучающимся методические знания и базовые профессиональные компетенции, но и помогает

им критически осмысливать и переосмысливать те теоретические и практические знания, умения и опыт, которые они приобрели в университете. При реализации рефлексивного подхода можно сочетать теоретические знания с педагогической практикой, с тем чтобы преодолеть разрыв между теорией и практикой профессиональной педагогической деятельности. Важная задача здесь – формирование и развитие у обучающихся способности к рефлексии [175].

Междисциплинарный подход. Многие ученые считают, что методика как педагогическая наука характеризует междисциплинарностью, которая проявляется во взаимосвязи и взаимодействии между двумя или более научными дисциплинами, содержащими собственные предметы и методы исследования. Профессионально-методическая подготовка учителей, основанная на данном подходе, не только дает обучающимся теоретические знания и практические навыки преподавания определенного предмета, но и предоставляет им различные виды знаний, опыта и методов, необходимые для преподавания в школе, расширяет их способности, кругозор и мировоззрение, закладывает прочную основу для дальнейшего карьерного роста [219].

Кроме вышеназванных подходов, существуют еще интегративный, программно-интегративный, системный и другие подходы, играющие важную роль в проектировании и организации профессионально-методической подготовки учителей. У каждого из них – свои плюсы и минусы, поэтому в современных университетах Китая при проектировании и организации данной подготовки учителей часто используется не один, а одновременно несколько подходов.

Развитие профессионального образования в Российской Федерации в текущем веке определило появление *ряда подходов в профессионально-методической подготовке учителей в России*, таких как:

- компетентностный [36, 72, 94, 115];
- рефлексивный [51];
- интегративный [80];
- деятельностный [20];

- инновационный [4];
- интегративно-целостный [129].

Как одно из основных направлений улучшения профессионально-методической подготовки учителей компетентностный подход акцентирует внимание на результате подготовки. По мнению М. В. Егуповой, при этом подходе «результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования» [36, с. 5]. Т. С. Мамонтова отмечает, что на основе компетентностного подхода в данной подготовке происходит формирование методических компетентностей [72, с. 40]. Е. А. Таможняя подчеркивает, что методическая компетентность — результат методической подготовки, выражающийся в способностях и готовности эффективно выполнять профессиональную деятельность во всех ее видах [115, с. 23]. Полученные достижения педагогической науки в области компетентностного подхода оказывают большое влияние на проектирование и реализацию профессионально-методической подготовки учителей: были определены цели профессионально-личностного совершенствования, сформирована четкая система критериев их измерения, раскрыта социально-личностная значимость формирования у обучающихся методических знаний, умений и навыков т. д.

В современной практике профессионально-методической подготовки учителей на основе рефлексивного подхода существенная роль отводится развитию критического отношения к осваиваемой профессиональной деятельности, осознанию ее ценности, развитию умения рефлексировать о личном конкретно-практическом опыте [51, с. 23]. В процессе организации данной подготовки выделяется специальное время и задачи для развития у обучающихся рефлексивной компетенции. Так считает и М. Wallace, который в своей работе отмечает, что без рефлексии бесполезна практика, которая, в конце концов, может привести не к развитию, а к застою в профессионализации учителей [150]. В результате рефлексивного подхода у обучающихся формируется теоретическая и практическая готовность к творческой и самообразовательной деятельности, обеспечивается их личностный рост и самоактуализация.

Интегративный подход предполагает объединение в единое целое разнообразных научных, образовательных областей и процессов [80, с. 157]. Другими словами, в процессе реализации профессионально-методической подготовки учителей на основе данного подхода предусматривается интегративная направленность формирования методических знаний и умений; единые формы, методы организации подготовки. Здесь важно соблюдать ряд принципов: интегративность, системность, преемственность и др. В процессе названной подготовки можно интегрировать разные дисциплины (например, предметные и методические), содержащиеся в учебном плане соответствующей образовательной программы, чтобы способствовать развитию методической компетенции обучающихся.

Деятельностный подход обычно рассматривается как «методологическое направление исследования, предлагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции деятельности», нередко встречающееся в современных научных исследованиях по различным аспектам соответствующей подготовки учителей [20, с. 28]. Любая деятельность имеет свои границы реализации, цели, процесс преобразования, средства и результаты. Деятельностный подход помогает раскрыть и изучить участников, цели, средства, результат деятельности.

Что касается инновационного подхода (понятие «инновация» означает новое изменение внутри системы), то в профессионально-методической подготовке учителей он предусматривает формирование индивидуального методического кредо, определяющего способность организовать процесс овладения обучающимися требуемыми компетенциями «оптимальным методическим путем» [4, с. 63].

Использование интегративно-целостного подхода в процессе данной подготовки способствует переосмыслению целей и результатов образования «в категории компетентности», повышению адаптируемости обучающихся к современным условиям педагогической деятельности [129, с. 45]. Степень целостности развития личности обучающихся как субъектов педагогической

деятельности не только влияет на эффективность профессионально-методической подготовки учителей с учетом запросов рынка труда на педагогических работников, но и помогает обучающимся выйти на более высокий профессиональный уровень.

Кроме того, влияние на профессионально-методическую подготовку учителей в России еще оказывают такие подходы, как гуманистический, рефлексивно-деятельностный, проблемно-интегративный, задачный и др. [6, 9, 16, 30, 34].

Сходства целей и подходов в профессионально-методической подготовке учителей в Китае и России являются следующими:

Во-первых, цели и подходы указанной подготовки в определенной степени отражают тенденции развития и ценностные ориентации педагогического образования, раскрывают основные образовательные идеи, оказывают большое влияние на эффективность и результаты подготовки учителей. Поэтому и в Китае, и в России постановке целей и выбору подходов в профессионально-методической подготовке учителей уделяется особое внимание, при этом одновременно учитываются реформы, реальное состояние и тенденции развития педагогического образования, современные требования общества и общего образования к педагогическим работникам.

Во-вторых, под влиянием тенденций педагогического образования (университизация, диверсификация, интеграция, переход к компетентностному подходу и др.) цели и подходы обозначенной подготовки больше ориентированы на формирование и развитие у обучающихся методической компетенции, на связи между общим образованием и педагогическим образованием, профессиональной подготовкой учителей в университете и повышением их квалификации после трудоустройства, качеством профессиональной подготовки учителей и запросом рынка труда.

В-третьих, в условиях глобализации на постановку целей и выбор подходов в данной подготовке учителей в Китае и России большое влияние оказывают международный опыт и современные образовательные идеи (например,

концепция «обучение через всю жизнь», компетентностный подход к педагогическому образованию и др.) в связи с необходимостью подготовки высококвалифицированных учителей, достаточно конкурентоспособных на мировом рынке труда.

В-четвертых, цели профессионально-методической подготовки учителей в обеих странах ориентированы на формирование и развитие у будущих учителей индивидуального профессионального стиля, способностей к непрерывному и устойчивому профессиональному развитию.

Разница в целях и подходах профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

Во-первых, цели профессионально-методической подготовки учителей в Китае в большей степени подчеркивают значимость развития у обучающихся социалистической идеологии: государственные приоритеты и общественные, а не индивидуальные интересы; ответственность и любовь к Коммунистической партии Китая, к Родине и народу. А в России более ценятся индивидуальные интересы обучающихся и формирование у них гуманистических идей; всестороннее развитие личности.

Во-вторых, по сравнению с Россией, в последние годы в целях профессионально-методической подготовки учителей в Китае прослеживается предпочтение развитию у будущих учителей профессиональной этики и морали. Воспитание современных учителей, которые любят педагогический труд и своих учеников, важнее, чем развитие у них профессиональных компетенций на высоком уровне.

В-третьих, в формулировках целей профессионально-методической подготовки учителей в России можно отметить равнозначное внимание к ее теоретической и практической частям. В формулировках целей названной подготовки в Китае, особенно под влиянием концепции «целая/целостная практика» (то есть практика проходит через весь процесс подготовки), теоретическая подготовка, как правило, игнорируется. При этом декларируемые цели (в исследованиях, программах соответствующей направленности) в обеих

странах далеко не всегда соответствуют реальной ситуации в педагогическом образовании, где профессионально-методическая подготовка остается довольно теоретизированной.

В-четвертых, по сравнению с Китаем, данная подготовка в России больше ориентирована на изучение детской психологии, учет особенностей развития обучающихся.

2.2. Содержание и организация профессионально-методической подготовки учителей в китайских и российских университетах

При выявлении особенностей содержания профессионально-методической подготовки *в качестве объектов сравнения рассматривались программы методических дисциплин, пособия по методике предметного обучения.*

Для субъектов образовательного процесса особо значима рабочая (учебная) программа (дисциплин, практик). В исследованиях предлагаются различные ее определения [25, 89, 101, 102, 134, 135, 151, 176]. Среди них достаточно точными можно признать следующие:

– «краткое системное описание совокупности информации, определяющее полностью и однозначно состав процесса обучения таким образом, чтобы он осуществлялся в соответствии с заданными целями и выполнял функции образования, воспитания и развития» [25, с. 5];

– «выполняет роль инструмента, регламентирующего содержательные, организационные и результативные требования к процессу обучения, <...> является самостоятельным средством обучения» [134, с. 78].

Основные функции рабочей программы – описательная, идейно-мировоззренческая, договорная, коммуникационная [113, 131, 138, 219]. Ее содержание должно способствовать преемственности между изученными и новыми знаниями обучения предмету, определять общую ценностную и научную направленность данного обучения [108]. В свою очередь, содержание программ дисциплин и практик в современной профессионально-методической

подготовке учителей должно соответствовать задачам, которые стоят «перед учебными заведениями в обучении, воспитании и развитии, просвещении подрастающего поколения в определенной области образования» [127, с. 186].

Содержание рабочих программ дисциплин и учебников для профессионально-методической подготовки учителей в университетах Китая

Небезызвестно, что во многих университетах мира преподаватели разрабатывают рабочие программы по преподаваемым дисциплинам до начала семестра или учебного года. В Китае это обязательно только для школ. В университетах Китая для дисциплин, особенно гуманитарной и социальной направленности (за исключением ряда общественных идеологическо-политических дисциплин), от преподавателей не обязательно требуется разработка рабочих программ. Преподаватель имеет «право самостоятельно определять план, содержание обучения, а университет не разрабатывает единые стандарты и проекты (шаблоны), что соответствует идеям академической свободы в университете» [218, с. 40]. Такие ученые, как Чжан Гуан, Цзи Чэнцзюнь и др. в своих работах отмечают, что китайские университеты явно отстают в проектировании и составлении программ [176, 179, 218].

При этом программы дисциплин в китайских университетах разрабатываются на основе государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов учителей, а также с учетом целей и особенностей обучения конкретным дисциплинам. Они обычно включают следующие блоки: информация о дисциплине и введение к дисциплине; цели обучения; описание содержания обучения; реализация учебного плана; руководство по методам преподавания и учения; способы оценивания; список рекомендованной литературы [218].

Базовая информация о дисциплине и введение к ней включают ее наименование на китайском языке (и иногда на английском); учебные часы и трудоемкость; характеристику дисциплины; семестры обучения; организацию обучения; информацию о преподавателе и т.д.

Содержание дисциплин разрабатывается в соответствии с целями обучения и реализуется посредством соответствующих методов. Оно обычно начинается с введения в дисциплину и состоит из нескольких тематических разделов с указанием трудоемкости и описанием возможных трудностей. Введение к дисциплине в основном знакомит обучающихся с ее местом или ролью в подготовке учителей; уточняется связь данной дисциплины с другими дисциплинами; формулируются основные задачи обучения и др.

В содержание дисциплины «Методика обучения предмету» обычно включают исторические знания о преподавании определенного предмета, различные теории обучения и их применение, навыки и методы обучения различным разделам предмета, особенности планирования и преподавания и т.д. [179].

В ряде университетов методические дисциплины преподаются по содержанию используемого учебника (например, в Северо-восточном педагогическом университете, Цзилиньском педагогическом университете, Ханчжоуском педагогическом университете и др.). В Пекинском педагогическом университете, Педагогическом университете Восточного Китая и др., где подчеркивается значимость активного участия обучающихся на занятиях и формирование у них практических способностей, содержание методических дисциплин разрабатывается на основе целей подготовки учителей в университете и требований современного общего образования на основе выбранного учебника.

Проектирование и реализация учебного плана: в данной части описывается обучающая деятельность в процессе преподавания дисциплины и формы обучения.

Также указывается количество учебных часов. Руководство по методам преподавания и изучения дисциплины предусматривает описание рекомендуемых методов обучения для преподавателей в зависимости от предметной области, методов учения для студентов (например, чтение литературы, групповое сотрудничество и т.д.).

Способы оценивания. Они должны быть адекватны целям обучения предмету

и учебным разделам. В процессе оценивания результатов обучения часто используются следующие методы: письменные экзамены, текущие оценки, курсовая работа, отчеты, рефераты и др. Темы рефератов, курсовых работ не представлены в учебной программе, они выбираются обучающимися с учетом их интересов, но обязательно в соответствии с изучаемым содержанием дисциплины. В программе четко указывается «удельный вес» различных методов оценивания в окончательном (итоговом) оценивании изучения всего курса дисциплины. Показатели и критерии оценки не предлагаются и не описываются ни в одной учебной программе педагогических университетов Китая.

Часть «список рекомендованной литературы» включает необходимую литературу, используемую преподавателями и обучающимися в процессе преподавания и изучения дисциплины.

В университетах проектируются и разрабатываются собственные рабочие программы дисциплин в зависимости от педагогических идей и приоритетов. Например, в последние годы во многих университетах начали составлять учебные программы методических дисциплин, ориентированные на обучающихся («студент-центрированное обучение»), как, например, в Цзилиньском педагогическом университете. Помимо этого, здесь необходимо соблюдать принципы рационального сочетания компетентностного и аксиологического подходов, теории и практики, аудиторной работы и самообразования обучающихся. Если в теоретической дисциплине содержится практический компонент, то его нужно описать в рабочей программе данной дисциплины [181]. В Северо-восточном педагогическом университете программы по методическим дисциплинам разрабатываются с учетом практико-ориентированной модели подготовки учителей.

В силу того, что университеты и преподаватели в Китае не уделяют должного внимания программам в целом, рабочие программы дисциплин и практик для профессионально-методической подготовки учителей также характеризуются рядом недостатков. Прежде всего, многие преподаватели считают, что рабочая программа – это всего лишь архивный документ, предоставляющийся в отдел

управления учебной работой университета, и они не тратят слишком много времени и усилий на ее изучение и проектирование. Одну и ту же программу они могут использовать много лет, что приводит к тому, что содержание многих учебных программ устаревает. Даже после того, как программа составлена, она хранится только в качестве учебного документа в номенклатуре кафедры, факультета, университета. Во многих университетах Китая большинство обучающихся не знают, как и где найти необходимые программы дисциплин. Также организация и содержание педагогической деятельности многих преподавателей далеко не всегда соответствуют рабочей программе, и они преподают, ориентируясь больше на свой собственный опыт и предпочтения. Нередко преподаватели меняют содержание обучения, доли тематических разделов учебных дисциплин в данной подготовке. Управление рабочей программой не является строгим и стандартизированным, а контроль ее выполнения со стороны соответствующих отделов отсутствует.

Что касается *пособий по методике обучения*, то в Китае базовые учебные материалы выбираются из перечня «Учебники национального планирования для высшего образования» (普通高等教育国家级规划教材), которые разработаны по решению Министерства образования КНР, заявлены издательствами, оценены экспертами и опубликованы в Интернете. Большинство преподавателей предпочитает использовать и рекомендовать классические (порой устаревшие) издания по методике обучения предмету в качестве базовых пособий, считая, что они выдерживают испытание временем и полезны для обучающихся.

Пособия по методическим дисциплинам, исходя из их содержания, подразделяются на:

1. Теоретические (написаны авторами на основе философских воззрений; содержат описание закономерностей, теории и методов обучения предмету; помогают сформировать системное и всестороннее понимание теоретических знаний по дисциплине).

2. Практические (включают практические задания и кейсы).

3. Комплексные (уделяют внимание и теории, и практике обучения; особо

востребованы при преподавании методических дисциплин) [155].

В настоящее время пособия по методическим дисциплинам в китайских педагогических университетах обычно относятся к теоретическому виду.

В процессе выполнения диссертационной работы были проанализированы 45 китайских пособий (издания текущего столетия) по методике обучения таким учебным предметам как математика (авторы — Е Лицзюнь, У Хайшунь, У Хуа, Цуй Кэжэнь, Чжан Сяося), английский язык (авторы — Ван Цян, Ли Чжэншуань, Лу Цзивэнь, Цзинь Минфэнь, У Сяобэй и др.), китайский язык (авторы — Ван Шикан, Вэй Вэй, Лю Бэнью, Сун Сян, У Хайшунь, Цао Шичжу), физика (авторы — Доу Цзинь, Цзо Цинфэн, Цуй Сюмэй, Син Хунцзюнь, Шэнь Цзяньминь), химия (авторы — Ван Сюин, Лин Чэнчжи, Ма Хунцзя, У Юньлай, Чен Чэншэн, Чжан Сюлянь, Ху Чжиган и др.), история (авторы — Ван Цзипин, Чжан Ипин, Чжао Кэли, Чжу Ю, Чжоу Цайфан и др.), география (авторы — Ван Мин, Ли Хун, Ли Цзяцин, Цао Вэй, Цзэн Вэй, Чжун Сяоминь) и др.

Ключевые пособия, используемые на занятиях «Методика обучения предмету» в Китае, характеризуются устареванием. Иными словами, во многих университетах преподаватели предпочитают использовать учебники, изданные 10–15 лет назад и раньше, например, в Северо-восточном педагогическом университете, Пекинском педагогическом университете, Чунцинском педагогическом университете и др. Все эти университеты для дисциплины «Методика обучения английскому языку» выбрали пособие «Методика обучения английскому языку» («英语教学法教程»), которое было написано Ван Цян в 2006 г. Для дисциплины «Методика обучения математике» Северо-восточного педагогического университета используется пособие «Учебная программа и дидактика обучения математике» («数学课程与教学论»), которое был разработано Цзинь Чэнляном в 2005 г. В Цзилиньском педагогическом университете преподаватели выбрали пособие «Дидактика обучения школьной математике» («中学数学教学论»), которое было издано в 2003 г. Эти пособия характеризуются теоретизированностью.

Содержание рабочих программ учебных дисциплин и пособий для профессионально-методической подготовки учителей в университетах России

В России рабочие программы учебных дисциплин традиционно разрабатываются и корректируются ежегодно. Для обучающихся они являются определенным путеводителем, предложенным университетом, который ему следует понять и принять к действию, чтобы быть успешным в учебе [50, с. 5]. Для преподавателей они становятся одним из важнейших средств обучения, проявлением методического мастерства и научно-практического мышления. При разработке рабочих программ методических дисциплин учитываются актуальные требования современного образования и общества к подготовке учителей, к содержанию и методам обучения определенному предмету в общем образовании [96].

По содержанию и назначению российские вузовские программы можно разделить на общеобразовательные (типовые, рабочие), профессиональные (типовые, рабочие), дополнительные, авторские [25, 135]. Типовые программы обычно создаются соответствующим Министерством РФ на основе государственного образовательного стандарта определенной области образования и носят рекомендательный характер [108]. Рабочие программы разрабатываются и утверждаются непосредственно Ученым и/или научно-методическим советом учебных заведений на основе типовой программы. В них присутствует и национально-региональный компонент с учетом возможностей обеспечения учебного процесса (информационного, методического, технического), уровня подготовленности обучающихся [108]. Авторские программы создаются преподавателями с учетом положений образовательного стандарта и базируются на собственной логике их проектирования и реализации обучения дисциплине, собственных точках зрения, теориях и приоритетах. Они подлежат рецензированию, экспертной оценке. Содержание рабочих программ методических дисциплин в российском университете в основном включает в себя следующие блоки: «пояснительная записка; тематический календарный план

с указанием форм проведения занятия; описание содержания занятий; список рекомендованной литературы» [50, с. 37].

Пояснительная записка дает вводную информацию о дисциплине: актуальность; цель реализации; роль в образовательной программе; целевая группа обучающихся; требования к освоению знаний, умений и навыков; структура и содержание дисциплины; формы организации учебного процесса; контроль; объем и сроки изучения и др. Основной целью дисциплин, входящих в профессионально-методическую подготовку учителей, является формирование и развитие у обучающихся методической компетенции и готовности к применению современных технологий и методик в профессиональной деятельности.

Тематический календарный план. В данной части часто представлено распределение учебных часов по формам работы и по темам обучения дисциплины, и в то же время с учетом особенностей учебного материала и обучающихся. Формы обучения, как правило, включают: лекции, семинары, практическую работу и самостоятельную работу обучающихся. Указываются формы контроля по тематическим разделам.

Описание содержания занятий. В данной части детализируется содержание занятий (лекционных, семинарских и др.). Содержание структурируется по разделам, темам. Содержание методических дисциплин разрабатывается автором(ами) на основе ряда соответствующих учебников (классических, современных; центральных и/или вузовских издательств) и/или образовательных ресурсов с учетом характеристики дисциплины и предметной области.

Способы оценивания. В данной части описываются основные способы оценивания учебной деятельности: зачет, экзамен, рефераты, тесты и др. Кроме того, указываются критерии и показатели оценивания каждого вида учебной деятельности. Некоторые рабочие программы включают описание специфики накопительной оценки обучающихся. Иногда даже представлен алгоритм оценивания на зачете/экзамене. Таким образом, можно более объективно и справедливо оценивать успеваемость обучающихся.

Список рекомендуемой литературы. В рабочей программе обычно представлены два перечня списка литературы: список, использованный преподавателем (автором программы) для ее составления, и список для студентов, включающий учебники, словари, энциклопедии и другие источники по предмету. Данная часть помогает студентам самостоятельно изучить содержание и вопросы дисциплины.

Нередко в рабочих программах содержатся тематика рефератов и докладов, задания для самостоятельной работы обучающихся, вопросы для обсуждения и дискуссий, а также вопросы к экзаменам и примеры тестов. Примерные вопросы, представленные в рабочих программах для профессионально-методической подготовки учителей в России, очень содержательны; они включают в себя традиционные вопросы по изучаемым темам, оценочные вопросы, а также вопросы творческого характера. Все они позволяют не только проверить уровень владения обучающимися основными знаниями по дисциплине, но также их способность к использованию полученных знаний для анализа проблем и явлений в педагогической деятельности. Поскольку в процессе разработки программ учитываются локальные нормативные акты университета, специфика контингента обучающихся, потенциал профессорско-преподавательского состава, образовательные традиции вуза и др., основные компоненты рабочих программ, а тем более их содержание в различных университетах могут различаться.

Содержание обучения может определяться подходами к подготовке [121]. Под влиянием компетентностного подхода в содержании рабочих программ методических дисциплин больше внимания уделяется развитию и овладению компетенциями, которые необходимо формировать у обучающихся в процессе изучения данных дисциплин, а также четко указываются критерии, показатели и способы их оценивания. В процессе реализации профессионально-методической подготовки учителей на основе рефлексивного подхода необходимо интегрировать знания и их применение на основе анализа практического опыта и мыслительных операций [111].

Содержание российских пособий по методическим дисциплинам характеризуется теоретизированностью. В общей сложности автором диссертации было проанализировано 40 российских пособий по методике обучения (издания текущего столетия), охватывающих различные учебные предметы (математика, русский язык, иностранный язык, физика, химия, история и др.), выпущенных преимущественно центральными издательствами. Среди авторов — А. В. Белошистая, М. Т. Баранов, Е. Е. Вяземский, Э. Г. Гельфман, С. А. Горбушин, В. А. Далингер, Л. О. Деницева, М. Р. Львов, Е. Е. Минченков, Е. А. Румбешта, Г. И. Саранцев, Е. Н. Соловова, М. Т. Студеникин, Г. М. Чернобельская, А. Н. Шамов, Н. В. Языкова и др. Подавляющее большинство пособий (практически 2/3) составляют курсы лекций с подробными основными теоретическими знаниями по предмету. В основном они содержат следующие разделы (темы): цели и содержание обучения; концептуальные основы и современные направления в методической науке; приемы, подходы, принципы, формы, основы обучения; особенности урока по предмету; специфика обучения на разных уровнях образования и т.д.

Сходства в содержании профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

Во-первых, содержание рабочих программ указанной подготовки учителей в Китае и России проектируется и разрабатывается на основе ряда государственных документов, университетских уставов, опыта преподавателей и других субъектов педагогического образования. При разработке содержания учебных дисциплин в обеих странах предполагается учитывать характеристики обучающихся и особенности дисциплин.

Во-вторых, структура и содержание указанных программ методических дисциплин в китайских и российских университетах схожи; в них представлены следующие разделы: основная информация о дисциплине, ее структура и тематика, способы оценивания результатов, рекомендуемая литература.

В-третьих, используемые для соответствующей подготовки учителей пособия в обеих странах характеризуются теоретизацией. Они в основном предоставляют

системную теоретическую информацию по учебной дисциплине.

Разница в содержании профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

Во-первых, в российских педагогических университетах уделяется больше внимания проектированию и разработке рабочих программ методических дисциплин, чем в китайских педагогических университетах. В России существует различные виды учебных программ по их функциям, содержанию, уровню разработки и др. В Китае учебными программами в университетах в последние время часто пренебрегают, нет требований к их созданию, что привело к дефициту соответствующих высококачественных программ для данной подготовки в Китае.

Во-вторых, содержание рабочих программ методических дисциплин во многих университетах Китая устарело. Многие преподаватели используют одни и ту же программу в течение многих лет. В России содержание рабочих программ методических дисциплин периодически обновляется, учитываются меняющиеся требования к качеству подготовки учителей и достижения в предметной области.

В-третьих, рабочие программы профессионально-методической подготовки учителей в Китае характеризуются формализмом. Во многих университетах преподаватели не всегда организуют учебную деятельность строго в соответствии с программами. Управление данными программами в университетах не является строгим и стандартизированным.

В-четвертых, содержание рабочих программ профессионально-методической подготовки учителей в России богаче и подробнее, чем в Китае. Они содержат не только основную информацию об организации учебной дисциплины, но также представляют перечни ожидаемых результатов обучения, примерной тематики курсовых работ, рефератов, видов самостоятельной работы, примерных вопросов к зачету, экзамену.

В-пятых, при оценке результатов освоения дисциплины в рабочих программах в России нередко не только представлены способы оценивания,

но и конкретно описаны критерии и показатели как основа для оценки успеваемости обучающихся. В Китае в рабочих программах указывают только способы оценивания, иногда «удельный вес» каждого метода оценки, но показатели и критерии оценки практически всегда отсутствуют.

Содержание дисциплины «Методика обучения предмету» в Китае (на примере Северо-восточного педагогического университета) и в России (на примере Томского государственного педагогического университета) представлено в Приложениях А, Б. Содержание ряда китайских и российских пособий по методике обучения отражено в Приложениях В, Г.

При выявлении особенностей организации профессионально-методической подготовки объектами сравнения выступали: основные принципы ее организации, виды методических дисциплин и формы их организации, организация практики.

Организация профессионально-методической подготовки учителей в университетах Китая

Как один из важных факторов, влияющих на качество подготовки учителей, ее организация всегда привлекала значительное внимание университетов, педагогического сообщества. При организации данной подготовки учитывается ряд принципов, рассматриваемых как обобщенные требования к организации учебного процесса, определяющие, как можно гарантировать достижение поставленных целей [87, с. 15].

Китайские ученые (Чжан Сюньфэй, Чжан Ся, Юань Вэйминь и др.) предлагают следующие *принципы организации профессионально-методической подготовки учителей*: научность; сочетание теории с практикой; компетентность; практичность; сотрудничество; ясность и др. [212, 220, 222].

Принцип научности означает, что организация названной подготовки должна осуществляться в соответствии с определенной научной теорией. Информация о процессе организации подготовки должна быть исчерпывающей; каждый ее этап должен быть четким, отражать реализуемость организационных мер [222]. *Принцип интеграции теории с практикой* предусматривает необходимость не только объяснить обучающимся традиционные и современные теории обучения

предмету, но и ознакомить их с реалиями текущего состояния общего образования, помочь им узнать, как использовать полученные теоретические знания на практике, а также усилить понимание и усвоение обучающимися базовых знаний по предмету в процессе педагогической практики [220]. *Принцип компетентности* непосредственно связан с реализацией компетентного подхода в системе высшего образования, ориентацией подготовки будущих учителей на формирование и развитие у них методической компетенции. Так как подготовка учителей-исследователей, овладевающих умениями исследовательской деятельности, уже стала важным направлением современного педагогического образования, научно-исследовательская компетенция также является необходимой для любого дальновидного учителя [212].

В документах «Стандарты учебных программ подготовки учителей» (2011 г.) и «Профессиональные стандарты учителей» (2012 г.), обнародованных Министерством образования КНР, подчеркивается практическая ориентированность китайского педагогического образования, необходимость развивать у обучающихся практические способности и соблюдать при организации профессионально-методической подготовки учителей *принцип практичности*. Необходимо увеличить долю ее практической составляющей, (долю зачетных единиц), практик в итоговом результате оценивания [197].

Принцип сотрудничества акцентирует ценность сотрудничества между университетами и школами, преподавателями, учителями и обучающимися, чтобы эффективно использовать университетский и школьный образовательный ресурс. Должна быть достигнута обоюдная «выгода» для университета и школы. С помощью школы университет может проверять результаты теоретической подготовки своих студентов и обеспечивать им платформу прохождения практики и профессиональных проб; а школа может получить от университета научно-теоретическое руководство для решения возникающих проблем и организовывать переподготовку учителей на базе университета [210].

Лекции, семинары, микропреподавание, курсовая работа и самостоятельная работа по методике обучения предмету в Китае рассматриваются как *основные*

формы организации профессионально-методической подготовки учителей. Теоретическая составляющая данной подготовки в Китае обычно представлена традиционными методическими дисциплинами, такими как «Методика обучения предмету», «Микропреподавание предмета» и междисциплинарными дисциплинами, такими как «Педагогика» и «Психология» [187]. Практической частью в основном является «Педагогическая практика». В Приложении Д на примере двух педагогических университетов Китая продемонстрированы компоненты профессионально-методической подготовки учителей различных профилей с указанием трудоемкости в зачетных единицах. Очевидно, что процент методических дисциплин от всего объема дисциплин очень мал, особенно в Северо-восточном педагогическом университете, и в одном университете данный объем различается по профилям подготовки.

Далее конкретизируем объем и формы организации основных методических дисциплин («Методика обучения предмету», «Микропреподавание предмета»), педагогической практики в профессионально-методической подготовке учителей и базовых по отношению к методике дисциплин («Педагогика», «Психология»). В Приложении Е отражена организация дисциплин «Психология» и «Педагогика» в педагогических университетах Китая.

Ядром профессионально-методической подготовки выступает дисциплина «Методика обучения предмету», которая обычно изучается студентами по направлению педагогического образования на третьем курсе. Трудоемкость данной дисциплины в разных педагогических университетах различна. В некоторых университетах, например в Северо-восточном педагогическом университете и Цзилиньском педагогическом университете, дисциплина «Методика обучения предмету» преподается в 5-м и 6-м семестрах, и количество учебных часов в профилях подготовки различается (так, в Северо-восточном педагогическом университете по профилю «английский язык» – 72 ч., а по профилю «математика» – только 54 ч.). В других университетах названная дисциплина изучается только один семестр, в 5-м или 6-м семестре, как, например, в Пекинском педагогическом университете (6-й семестр, 32 часа),

Чунцинском педагогическом университете (5-й семестр, 36 часов).

При реализации дисциплины «Методика обучения предмету» изначально требуется накопление обучающимися фундаментальных теоретических знаний по обучению предмету; ознакомление их с достижениями и результатами актуальных методических исследований, с новыми государственными стандартами общего образования и основными концепциями обучения предмету в современной школе; развитие их интереса к своей будущей работе. Также необходимо обучить их дифференцировать и понимать принципы, образовательные идеи по обучению предмету в школе, современные методы преподавания предмета; прояснить цели обучения; развить умения анализировать учебные материалы, проектировать, создавать и реализовывать учебные планы с учетом характеристик учеников, предмета и образовательного учреждения. Не менее значимо научить будущих учителей исследовать закономерности обучения предмету в школе, самостоятельно проводить научно-исследовательскую работу, осуществлять поиск оптимальных способов решения возникающих профессиональных проблем.

В Северо-восточном педагогическом университете, где дисциплина «Методика обучения предмету» изучается 2 семестра, ее теоретическая и практическая части четко разделяются. В 5-м семестре главной задачей является овладение обучающимися теоретическими знаниями о преподавании предмета в школе, и формой организации данной дисциплины являются лекции с использованием презентаций. Обучающиеся выступают в роли пассивных слушателей. Способом оценивания здесь является зачет, в конце семестра студентам необходимо сдать преподавателю курсовую работу или реферат. В целом изучаемые темы обычно соответствуют следующим направлениям: изучение истории развития методики обучения предмету, анализ и применение определенной теории обучения предмету, анализ учебных пособий и стандартов учебных программ по предмету и т.д.

В 6-м семестре формами организации данной дисциплины в основном являются лекции, семинары, микропреподавание. В начале семестра

под руководством преподавателя обучающиеся наблюдают за образцовыми уроками опытных учителей, изучают умения и навыки преподавания предмета, анализируют учебные материалы по предмету. Обучающиеся участвуют в дискуссиях и обсуждениях по изучаемым вопросам, выступают с докладами. Кроме того, они проектируют и презентуют учебные планы по выбранной теме на занятиях. В данном семестре они должны апробировать основные современные методы обучения, улучшить уровень способностей сочетания теории и практики, научиться разрабатывать типовые планы и проводить пробное обучение. Способом оценивания является экзамен, удельный вес которого в итоговом оценивании данной дисциплины составляет не более 60 %. Результаты текущих оценок обучающихся, их рефераты и другие виды работы также рассматриваются как составляющие части итогового оценивания дисциплины.

В некоторых университетах, например, в Пекинском педагогическом университете, где дисциплина «Методика обучения предмету» изучается только один семестр (в 5-м или 6-м семестре), формой ее организации является семинар. Сначала преподаватель знакомит обучающихся с целью, ролью и требованиями к изучению «Методики обучения предмету», предоставляет план реализации дисциплины на семестр, изучаемые темы, требования к обучению, методы оценки и т.д. Обучающиеся должны выбрать интересующую их тему, спроектировать соответствующий учебный план, а затем провести пробные уроки.

Преподаватель и обучающиеся вместе наблюдают за примерами школьных уроков по различным темам, обсуждают проблемы и особенности преподавания. Они обобщают полученный опыт, чтобы на его основе проектировать и создавать собственные планы обучения по выбранной теме. В конце семестра студентами проводятся пробные уроки в группах, далее полученные знания, умения и опыт обсуждаются студентами и преподавателем. Способы оценивания являются смешанными: экзамен (не более 60% итогового оценивания) и текущая оценка. Такая модель организации дисциплины придает большое значение развитию у обучающихся способности к выявлению, анализу и решению проблем в процессе обучения предмету в школе, способности к проектированию

и проведению педагогического исследования, способности к рефлексии и совершенствованию преподавания в практической деятельности на занятиях, чтобы заложить прочную основу для дальнейшего профессионального развития.

«Педагогика» и «Психология» – факультативные дисциплины в китайских педагогических университетах, время на их изучение и трудоемкость в университетах различаются. Конкретную информацию об организации названных дисциплин содержит Приложение Е. Основной формой организации данных дисциплин является лекция. Во многих современных китайских педагогических университетах (таких как Чунцинский педагогический университет, Ханчжоуский педагогический университет, Сычуаньский педагогический университет и др.) традиционные и уже привычные дисциплины «Педагогика» и «Психология» на сегодняшний день заменены другими дисциплинами, например, «Развитие профессионализации учителей» (教师专业化发展), «Обучение и развитие молодежи» (青少年教育与发展), «Управление классом» (课堂管理), «Психологическое здоровье и образование» (心理健康与教育) и др. Это было сделано в целях повышения практической направленности и привлекательности традиционных дисциплин.

Под влиянием компетентностного подхода в процессе организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае увеличивается доля семинарских занятий в данной подготовке. В силу внедрения практико-ориентированного подхода в данной подготовке особенное внимание уделяется не только педагогической практике, но и специальной дисциплине «Микропреподавание предмета», являющейся обязательной для обучающихся третьего курса, преподаваемой в специально оборудованных аудиториях с современным техническим обеспечением. Микропреподавание предмета представляет собой ограниченную, управляемую среду преподавания, которая позволяет тем, кто готов стать или уже стал учителем, овладеть определенными навыками и умениями обучения [192].

Моделируются условия обучения в школе. Содержание обучения обычно

ориентировано на развитие одной компетенций или применение конкретной формы обучения предмету. Студенты самостоятельно проектируют уроки: определяют цели и задачи, выбирают методы обучения, учебные материалы и т.д. Занятие по дисциплине включает четыре основных этапа: занятие – наблюдение – анализ – оценивание [205]. Применяется практика отбора лучших студентов (с сильными педагогическими навыками) в начале семестра в качестве студентов-руководителей. Далее их интенсивно обучают различным формам обучения в школе и разъясняют ключевые аспекты оценки педагогических навыков. Затем студент-руководитель организует членов группы и помогает им проектировать учебные планы и практическую деятельность, что снижает нагрузку на преподавателя и способствует развитию каждого студента.

Данная дисциплина изменила традиционную модель преподавания. С помощью аудио- и видеозаписывающих устройств можно наблюдать, анализировать и оценивать поведение обучающихся на занятии. Студенты могут многократно просматривать эти видеоматериалы после занятий и анализировать сильные и слабые стороны своих или чужих занятий. Микропреподавание в Китае постепенно стало «прикладной частью» для четырех дисциплин «Педагогика», «Психология», «Педагогическая технология» и «Методика/Дидактика обучения». Вместе с тем учебных часов на микропреподавание не хватает (сегодня их количество в основном составляет 40 часов), его учебное обеспечение скудное, нередко проблемы косности и монотонности.

В процессе организации профессионально-методической подготовки учителей важнейшую роль играет *педагогическая практика*. В китайских университетах она обычно проводится в седьмом семестре, длится от 8 до 10 недель в объеме 6–10 з.е. Например, в Пекинском педагогическом университете трудоемкость педагогической практики – 10 з.е., 320 учебных часов. Ее основные цели: способствовать преобразованию профессиональных теоретических знаний, полученных обучающимися, в практическую методическую компетенцию; реализовать органичное сочетание теоретических

знаний с профессиональной практикой; развивать у обучающихся профессиональные компетенции и практические «премудрости» обучения в школе, заложить основу для их дальнейшего профессионального развития [162].

До начала педагогической практики обучающиеся и преподаватели получают единое учебное пособие по педагогической практике, выпущенное университетом, в котором указаны сроки выполнения, формы, конкретные мероприятия и их цели, права и обязанности обучающихся и преподавателей, способы оценивания, учебные ресурсы педагогической практики, разработки учебных планов и др.

Педагогическая практика в основном включает в себя пять основных компонентов: подготовка к практике, практическое обучение предмету в школе, управление классом, научно-педагогическое исследование и комплексная практическая деятельность. Подготовка к практике подразумевает, что обучающиеся под руководством преподавателя полноценно изучат основную информацию о школах, классах, руководителе-учителе в школе, с которыми они будут встречаться в процессе педагогической практики. Далее студентам предстоит узнать и понять соответствующие положения и требования в программе педагогической практики университета, подготовить учебные материалы и психологически настроиться на то, чтобы хорошо подготовиться к практике. Подготовка часто начинается за 30 дней до начала практики.

Практическое обучение предмету в школе предусматривает, чтобы обучающиеся спроектировали и разработали план обучения на основе образовательной программы и графика учебной работы, которые были разработаны школой. Затем они начинают проводить подготовку к урокам, пробные лекции, официальные занятия, рефлексии после занятия, оценивание обучающихся, проверку домашних занятий и другую деятельность, непосредственно связанную с обучением предмету. Эти виды деятельности позволяют обучающимся усвоить основную структуру учебных планов, основные навыки подготовки уроков, этапы организации учебной деятельности в классе; методы обучения и руководства учениками; принципы проектирования, составления домашних заданий и т.д.

Управление (руководство) классом направлено на улучшение способностей студентов разрабатывать, организовывать и реализовывать классные мероприятия в школе и интегрировать их в повседневное управление и организацию деятельности класса. При участии в управлении классом будущие учителя могут овладеть структурой и содержанием классной деятельности в школе, процессом и принципами ее организации, повседневным стилем работы учителей, что способствует формированию у них управленческих способностей и освоению методов и стратегий управления классом.

Научно-педагогическое исследование также является неотъемлемой частью современной педагогической практики в Китае. Оно нацелено на то, чтобы обучать выявлению образовательных проблем, сбору и анализу исследовательских данных, разработке проекта научно-педагогического исследования, его проведению, нахождению подходящих методов и стратегий для решения возникающих проблем в школе, и затем подготовке отчетов о проведенном исследовании. Данный процесс позволит обучающимся освоить соответствующие методы и навыки для осуществления научных исследований, сформировать у них основы исследовательского мышления, а также научить их особенностям написания отчетов об исследованиях и демонстрации их результатов.

Педагогическая практика в китайских педагогических университетах характеризуется короткими сроками проведения по сравнению с западными странами. В большинстве университетов она длится всего лишь 8–10 недель, в то время как, например, в Англии – 24 недели, а во Франции – 18 недель [160]. Кроме того, ее организуют на основе долгосрочного дружественного сотрудничества между университетами и школами. Педагогическая практика в Китае сосредоточена в 7-м семестре, организуется и реализуется университетом. Группы для педагогической практики часто формируются в составе 5–15 человек на одного руководителя-преподавателя и руководителя-учителя.

Преподаватели университетов, а также учителя совместно руководят студентами в процессе педагогической практики. Несмотря на то, что

педагогическая практика играет очень важную роль в процессе подготовки учителей, в процессе ее организации все еще существует много проблем. К примеру, преподаватель-руководитель обычно определяет состояние выполнения задач практики студентами на основе предоставляемых ими записей лекций и учебных планов, но сам редко появляется в школе для наблюдения за студентами, чтобы осуществлять своевременное руководство и оказывать им помощь. Многие учителя отрицательно относятся к участию в педагогической практике, полагая, что это нарушает график их работы, увеличивает рабочую нагрузку. Для некоторых студентов педагогическая практика – это просто учебная задача, и они сосредотачиваются на том, как ее выполнить и получить оценку. Они редко проявляют инициативу, чтобы обобщить практические умения и опыт, понять и изучить проблемы, возникающие в процессе практики.

Таким образом, под влиянием современных образовательных технологий и педагогических идей организация профессионально-методической подготовки учителей постоянно меняется, методические дисциплины развиваются и обогащаются, и китайские университеты уделяют больше внимания организации данной подготовки.

Организация профессионально-методической подготовки учителей в университетах России

Вопросы о *принципах организации профессионально-методической подготовки учителей в России* содержатся в научных работах А. А. Белохвостова, С. И. Десненко, Л. М. Ивкиной [7, 8, 32, 43] и др. С. И. Десненко считает, что под влиянием современных тенденций развития общего образования в России в качестве регуляторов организации дисциплины в системе профессионально-методической подготовки учителей часто выступают следующие принципы: фундаментализация, практико-ориентированность, целостность, вариативность, организационный принцип и др. Под влиянием принципа фундаментализации учебный материал дисциплины концентрируется на основных идеях, которые составляют содержательное ядро дисциплины. Учет принципа практико-ориентированности способствует реализации методологической взаимосвязи

теории и практики. Реализация принципа целостности позволяет обеспечить преемственность идей организации профессионально-методической подготовки учителей, единство каждой части данной подготовки и ее взаимосвязь с другими дисциплинами, такими как психология, педагогика и др. [32].

Л. М. Ивкина, изучив организацию профессионально-методической подготовки учителей в условиях образовательной платформы «Мега-класс», обобщила и предложила следующие принципы, заложенные в основу данной подготовки: личностно-центрированное обучение, научность, нелинейность, рекурсивность. Принцип личностно-центрированного обучения предполагает, что обучающиеся должны стать активными и в то же время ответственными участниками в процессе осуществления педагогической деятельности. Кроме того, в данной подготовке нужно создать обучающимся условия, обеспечивающие их мотивацию к обучению, выбор средств и способов достижения целей и развивающие в них личность, гуманное отношение. Принцип научности предполагает, что выбранные методы обучения должны соответствовать уровню развития современной науки [43].

Е. Я. Аршанский, А. А. Белохвостов и другие ученые, исследовав организацию профессионально-методической подготовки учителей в условиях информатизации образования, пришли к выводу, что к ведущим принципам здесь относятся: непрерывность; поэтапность; профессиональная, компетентностная, интегративно-деятельностная и практико-ориентированная направленность; системность; адаптивность; гибкость и пр. [8, с. 52].

А. А. Белохвостов утверждает, что организация данной подготовки основывается на принципах сознательности, активности, наглядности, систематичности, последовательности, прочности, научности и др., а в процессе ее организации важную роль играет поэтапность подготовки, опережающее обучение, его индивидуализация, мобильность, интерактивность, мотивация деятельности [7, с. 50]. Реализацию принципа мобильности обеспечивают различные формы и средства данной подготовки, он тесно связан с широким использованием технологий.

В современных российских педагогических университетах профессионально-методическая подготовка учителей в основном включает в себя такие *дисциплины* как «Методика обучения предмету», «Педагогика», «Психология», «Педагогическая практика». Их трудоемкость и процент от общего объема дисциплины отражены в Приложениях Д, Е. *Основные формы их организации* – лекции, семинары, коллоквиумы, практикумы, лабораторная работа, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, внеаудиторная работа по методическим вопросам, педагогическая практика и т.д. [13, 79, 87].

Лекционные занятия предполагают введение и объяснение обучающимся теоретических методических знаний. Как источник теоретических знаний лекция может обеспечить: формирование познавательной потребности обучающихся; развитие у них мотивации и интереса к учебной и будущей профессиональной деятельности; ознакомление их с новейшими достижениями научных исследований в предметной области и др. [13].

Семинар представляет собой форму образовательного процесса, предполагающую самостоятельное изучение студентами по инструкциям, заданиям преподавателя ряда вопросов и проблем с дальнейшим оформлением изученного материала в виде докладов, рефератов и его совместным обсуждением [19, с. 96]. Здесь ведущая роль принадлежит преподавателю, управляющему учебным процессом, направляющим и контролирующим его. Семинар способствует повышению интереса к изучаемому предмету, мотивации, развитию самостоятельности для преодоления возможных трудностей в процессе обучения [78, с. 48; 31, с. 62]. Обучающиеся осваивают умения выступления, обоснования и защиты собственной точки зрения, умения слушать другие точки зрения в процессе дискуссии.

Основой теоретической части профессионально-методической подготовки учителей в российских педагогических университетах является дисциплина «Методика обучения предмету», которая обычно длится 2–4 семестра. Время и объем организации данной дисциплины в различных университетах отличаются, что отражено в Приложении Ж. Очевидно, что при организации названной

дисциплины, например, в ТГПУ, трудоемкость лекций, практических занятий и самостоятельной работы распределяется почти равномерно. В Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) и Новосибирском государственном педагогическом университете (НГПУ) трудоемкость самостоятельной работы больше. Основной целью данной дисциплины является формирование и развитие у будущих учителей методической компетенции и методического мышления. Компетенции, формируемые в процессе изучения дисциплины, включают способности использовать современные образовательные технологии и методы обучения, общаться с участниками педагогического процесса, реализовывать образовательные программы по предмету на основе современных образовательных стандартов, решать научно-исследовательские задачи в предметной области; готовность к использованию полученных в вузе теоретических и практических знаний в преподавании и исследовании в педагогической деятельности и т.д.

Дисциплины «Педагогика» и «Психология» в России изучаются 2-3 семестра. Основными формами их организации также являются лекции, семинары/практические занятия, самостоятельная работа и т.д. Конкретная информация представлена в Приложении Е. Информация, обобщенная в данном Приложении, показывает, что в названных университетах уделяется больше внимания самостоятельной работе. В ТГПУ организация дисциплин «Педагогика» и «Психология» характеризуется концентрированностью: большая трудоемкость, но непродолжительный период обучения. Целью данных дисциплин является формирование у обучающихся базовых теоретических знаний и понятийного аппарата в области педагогической и психологической науки, развитие у них компетенций, необходимых для будущей работы в школе, формирование и совершенствование навыков анализа профессиональных и учебных ситуаций в педагогической деятельности.

В целях повышения эффективности проведения дисциплин и уровня усвоения обучающимися их содержания при организации методических дисциплин в российских педагогических университетах обычно используются

следующие *образовательные технологии*: технология проблемного обучения; интерактивные технологии; игровая технология; технология проектного обучения; информационно-коммуникационные технологии.

Научно-исследовательская работа по методике обучения предмету рассматривается как средство, способствующее формированию у обучающихся методологической готовности к проектированию и осуществлению исследовательской деятельности в будущем, а также является важной частью организации профессионально-методической подготовки учителей. Данная работа обычно выполняется обучающимися в течение учебного года с помощью руководителя и по согласованию с ним. Кроме того, она позволяет обучающимся самостоятельно изучить методические вопросы, которые их интересуют, практически осмысливать, творчески решить эти вопросы, а полученные результаты исследования могут отражаться в курсовой или выпускной квалификационной работе, которые различаются по задачам исследования, объему, содержанию, научной глубине [47, с. 4]. Курсовая работа по актуальной методической теме носит практико-ориентированный характер, отражает значимую проблему в области методической науки, например: современные технологии обучения предмету, ведущие теории и подходы обучения предмету, развитие мотивации к обучению предмету и другие. Написание выпускной квалификационной работы позволяет обучающимся совершенствовать теоретическую подготовку по педагогике, психологии и методике, оценить собственные возможности в практической реализации рекомендаций данных наук [112, с. 103]. Выпускная квалификационная работа по методике обучения предмету позволяет оценить качество профессионально-методической подготовки.

Педагогическая практика является ядром практической составляющей части названной подготовки, она ориентирована на приобретение и закрепление обучающимися методической компетенции. В российских университетах вся педагогическая практика длится 16–18 недель, составляя примерно 10%–15% от общего времени подготовки учителей. В период практики предусматриваются такие виды деятельности как: аналитическая (анализ опыта работы школы,

деятельности учителей); диагностическая (диагностика уровня развития обучающихся); проектировочная (планирование, проектирование); конструктивная (организация и реализация различных форм и видов учебно-воспитательной деятельности); контрольно-оценочная (анализ и оценка контрольных и самостоятельных творческих работ обучающихся); рефлексивная (анализ собственной педагогической деятельности, достижений и трудностей, личностных качеств) [103, с. 64-65].

В результате педагогической практики обучающиеся должны ознакомиться с системой работы общего образования и режимом работы учителей; освоить методы организации учебной деятельности и внеклассной работы в школе; овладеть способностью к изучению индивидуальных физических и психологических характеристик школьников; приобрести навыки проведения научно-исследовательской работы по различным темам в области общего образования и преподаваемого предмета; получить конкретный опыт и навыки общения со школьниками, школьным коллективом и администрацией школы.

Педагогическая практика рассматривается как поэтапная система организации взаимодействия преподавателя/руководителя практики и обучающихся в реальных образовательных условиях школа или вуза, способствующая развитию профессиональной компетентности будущих педагогов, совершенствованию профессионального мастерства в их дальнейшем образовании [116, с. 153]. Это – платформа, где обучающиеся могут применить в школе свои теоретические знания, полученные в университете, увидеть реальную деятельность школы и особенности работы в ней.

Сходства в организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

Во-первых, организация профессионально-методической подготовки учителей получает особое внимание в педагогических университетах и педагогическом сообществе в Китае и России. Формы ее организации в обеих странах включают в себя лекции, семинары, курсовую работу и выпускную квалификационную работу, научно-исследовательскую работу, педагогическую

практику и т.д., что предоставляет обучающимся возможности и платформы для приобретения и закрепления теоретических методических знаний, формирования и развития методических умений.

Во-вторых, в процессе организации профессионально-методических подготовки учителей в обеих странах дисциплины «Педагогика», «Психология» обязательно изучаются перед дисциплиной «Методика обучения предмету», для того чтобы обучающиеся могли комплексно использовать полученные психолого-педагогические знания при изучении последующей методической дисциплины.

В-третьих, в процессе организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России большое внимание уделяется педагогической практике. Школы предоставляют обучающимся университета платформу и возможности узнать реалии профессии учителя, систему работы школы, рабочую среду учителя, школьников, школьного коллектива, что помогает им сформировать высокий уровень готовности к будущей работе в школе.

Различия в организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России

Во-первых, объем и углубленность изучения методических дисциплин в России больше, чем в Китае. Основные теоретические дисциплины данной подготовки в России длятся не менее двух семестров, особенно «Методика обучения предмету» (на ее изучение может отводиться три или четыре семестра). В Китае в педагогических университетах «Методику обучения предмету» изучают один или два семестра.

Во-вторых, формы проведения методических дисциплин в России достаточно разнообразны. Они включают: аудиторные занятия (лекционные, практические занятия, семинары, лабораторные работы), самостоятельную работу и др. Здесь велик удельный вес самостоятельной работы. В Китае преобладают лекции и семинары; очень мало самостоятельной работы.

В-третьих, способы контроля в профессионально-методической подготовке учителей в России также разнообразнее, чем в Китае. В российских

университетах основными формами контроля при реализации методических дисциплин являются экзамен, зачет, проекты, тестирование, рефераты, эссе. В китайских университетах – это только реферат или курсовая работа и экзамен, что не позволяет всесторонне оценить качество подготовки студентов и реализации дисциплин.

В-четвертых, организация дисциплин «Методика обучения предмету», «Педагогика», «Психология» в Китае характеризуются четким разделением теории и практики, если сравнить с Россией. Так, дисциплина «Методика обучения предмету» в большинстве педагогических университетах Китая делится на два семестра; в первом семестре преподаются только теоретические знания по предмету (лекции), а во втором семестре проводятся семинары. Таким образом, обучающиеся могут системно изучать теорию и применить ее на практике.

2.3. Эмпирическое исследование самооценки студентов и оценки преподавателей Китая и России уровня методической готовности будущих учителей

Теоретические основы проведения исследования

В настоящее время самыми популярными методами для оценки качества и эффективности педагогического образования являются: тесты на лицензирование учителей (Teacher Licensure Tests), оценка их продуктивности (Teacher Performance Assessments), модель добавленной стоимости (The Added Value Model). Все они обнаруживают достоинства в реализации и некоторые ограничения, например, затратны по времени, энергии, средствам и ресурсам. Решение таких проблем как объективность и адекватность оценки качества подготовки в педагогических учебных заведениях и конкретных программ подготовки учителей по-прежнему остается сложным для мирового образовательного сообщества [62, с. 242]. Хотя указанные методы в определенной степени отражают результаты подготовки учителей, но сам процесс данной подготовки отчасти представляет собой «черный ящик». Трудно отразить, что

точно происходит в данном процессе, как функционирует каждая составляющая часть педагогического образования в формировании и повышении профессиональной компетентности у будущих учителей [142].

С конца XX в. в Европе и Америке все больше стали «изучать «ощущение/чувство готовности учителя к обучению» (teacher`s sense of preparedness to teach)» [142, 146]. Некоторые ученые сомневаются в эффективности метода самооценки, так как он основан сугубо на индивидуальном (собственном, не всегда объективном) восприятии своего профессионального уровня [145, с. 34]. При этом у данного метода есть определенные преимущества.

Самооценку компетентности учителя возможно определить по самоэффективности (self-efficacy) [139, с. 197]. Под самоэффективностью понимают убеждение поведения, осознание наличия способностей к решению поставленных задач. Она включает «ожидание эффективности (efficacy exрectations) и ожидание результата (outcome exрectations)» [146, с. 41]. Ожидание эффективности — уровень уверенности в возможности выполнить конкретную задачу в определенной среде. Ожидание результата представляет собой оценку конкретного результата, который можно достичь при определенном поведении [139, с. 198].

Самоэффективность как ведущий элемент личного когнитивного качества является проксимальным определителем (proximal determinant) поведения. Убежденность человека в самоэффективности способна «влиять на усилия и мышление, необходимые для развития его навыков и умений» [153, с. 87]. Исследователи А. Bandura, М. Cochran-Smith, L. Darling-Hammond, М. Eiler, В. Е. J. Housego и др. в своих работах выявили, что самооценка учителей тесно связана с их желанием работать в образовательной сфере.

Сбор данных самоотчетов учителей (self-report data) об их компетенциях незатратен, несложен по выполнению. Одно из преимуществ метода самооценки — не только отражение эффективности программ подготовки, но и предоставление информации для совершенствования данных программ. Будущие учителя узнают

свой профессиональный уровень и направления дальнейшего развития, выражают свое мнение о плюсах и минусах программы подготовки, тем самым участвуют в ее совершенствовании. Самооценка будущих учителей имеет свои ограничения в применении, она не может в полной мере отразить практическую профессиональную компетентность учителей [144, с. 35]. Результаты самооценки носят преимущественно исследовательский и суггестивный характер. Важно, что самооценка учителей учитывает конкретные модели (в нашем случае системы) педагогического образования, поэтому ее результаты связаны только с рассматриваемыми моделями (системами).

Ключевые задачи эмпирического исследования были следующими:

- определение влияния различных аспектов профессионально-методической подготовки учителей Китая и России на формирование методической компетенции, методической готовности обучающихся к преподаванию в школе;
- выявление самооценки студентов (будущих учителей) и оценки преподавателями методики Китая и России методической готовности к преподаванию в школе, приоритетных для них методических умений;
- выявление отношения студентов (будущих учителей) и преподавателей методики Китая и России к профессионально-методической подготовке.

Для решения обозначенных задач применялись **методы** самооценки; анкетирования; шкалирования; анализа, обобщения и сравнения результатов. Для сбора и анализа данных применялись цифровые технологии.

При проведении исследования были разработаны авторские анкеты: анкета 1 — для студентов и анкета 2 — для преподавателей (их содержание отражено в Приложении И). Группы вопросов анкеты представлены в таблице 5.

Анкетирование проводилось с 2019 г. до 2021 г. Электронные варианты анкет были предложены: 1) студентам IV курса и преподавателям методических дисциплин пяти китайских университетов; 2) студентам IV и V курсов и преподавателям методических дисциплин четырех российских университетов.

Таблица 5 – Структура и содержание авторских анкет

<i>Тема анкетирования:</i> Влияние профессионально-методической подготовки на методическую готовность студентов к преподаванию в школе (анкета 1).	
<i>Тема анкетирования:</i> Оценка преподавателями методических дисциплин, уровня методической готовности студентов (анкета 2).	
1. Вопросы о методических способностях и умениях.	Анкета 1: 2, 5, 7, 8, 9, 11, 16 Анкета 2: 4, 5
2. Вопросы о методических знаниях.	Анкета 1: 3, 4, 6, 8, 15. Анкета 2: 3
3. Вопросы о мнении и отношении студентов/преподавателей к профессионально-методической подготовке учителей.	Анкета 1: 1, 8, 10, 13, 14, 17 Анкета 2: 1, 2, 9, 10
4. Вопросы о суждении студентов/преподавателей о методической готовности будущих учителей.	Анкета 1: 2, 6, 7, 9, 12, 17 Анкета 2: 6, 7, 8

Основная информация об участниках эмпирического исследования из Китая и России содержится в таблице 6. Средний стаж работы преподавателей-респондентов в России составил 27, 2 года, в Китае – 19,1 лет.

Таблица 6 – 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 преподавателей, 90 студентов
	Пекинский педагогический университет 9 преподавателей, 108 студента
	Хайнаньский педагогический университет 18 преподавателей, 112 студентов
	Ханчжоуский педагогический университет 15 преподавателей, 84 студента

Продолжение таблицы 5

	Наименование организации, количество участников
Российские университеты	Томский государственный педагогический университет 18 преподавателей, 110 студентов
	Московский педагогический государственный университет 15 преподавателей, 84 студента
	Новосибирский государственный педагогический университет 21 преподавателей, 94 студентов
	Томский государственный университет 12 преподавателей, 56 студентов
Всего участников: 410	

Основные выводы исследования являются следующими:

1. *Общее состояние методической готовности студентов к преподаванию в школе.* Оценка методической готовности студентов к преподаванию в школе (по пятибалльной шкале) отражена на рисунке 2.

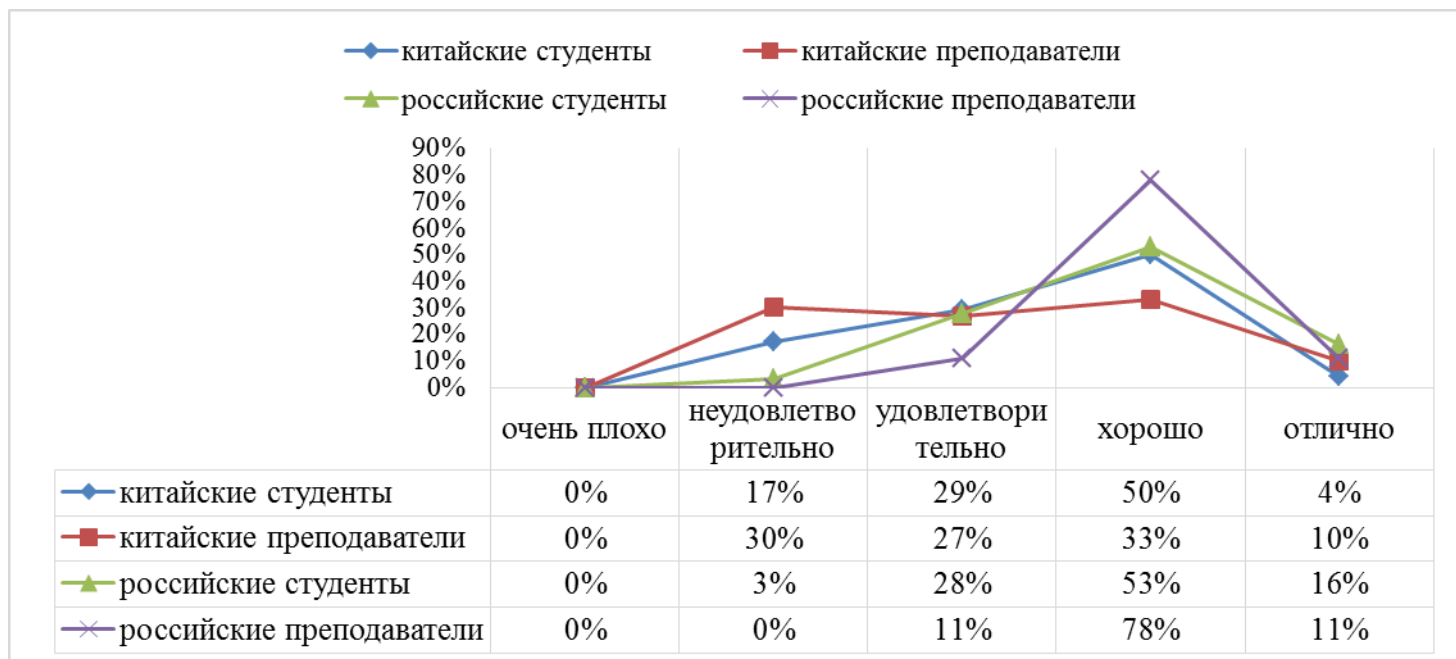


Рисунок 2. Степень методической готовности китайских и российских студентов к преподаванию

В Китае всего 83% опрошенных студентов считают, что они готовы работать учителями в школе (из них 29% готовы на «удовлетворительно», 50% готовы

на «хорошо» и 4% – на «отлично»). Еще 17% опрошенных студентов считают, что они плохо готовы к преподаванию в школе. Это показывает, что им не хватает уверенности в успешности решения проблем, возможных в будущей профессиональной деятельности. 70% преподавателей утверждают, что их студенты уже готовы к будущей обучающей деятельности (27% опрошенных считают, что студенты готовы на «удовлетворительно», 33% – на «хорошо», 10% – на «отлично»). Остальные преподаватели полагают, что их студенты еще не готовы к преподаванию в школе.

В России 97% опрошенных студентов считают, что они готовы к преподаванию в школе (среди них 28% готовы на «удовлетворительно», 53% готовы на «хорошо» и 16% – готовы на «отлично»). Только 3% из них полагают, что они плохо готовы к будущей работе. У всех опрошенных российских преподавателей высокая степень уверенности в методической готовности их студентов (11% из них полагают, что студенты готовы на «удовлетворительно», 78% – на «хорошо», 11% – на «отлично»).

В целом большинство опрошенных студентов и преподавателей методики и в Китае, и в России уверены в эффективности профессионально-методической подготовки. Доля студентов с оценкой степени методической готовности на «удовлетворительно» и «хорошо» в Китае и России почти одинаковая. Однако большая разница наблюдается в доле студентов, которые готовы на «отлично» (в Китае – 4%, в России – 16%) и «неудовлетворительно» (в Китае – 17%, в России – 3%). Как и российские студенты, опрошенные российские преподаватели также высоко оценивают методическую готовность своих студентов: 78% из них считают, что студенты готовы на «хорошо», 11% – на «отлично». Однако в Китае только 33% опрошенных преподавателей полагают, что их студенты готовы на «хорошо», еще 30% преподавателей оценивают данную готовность на «удовлетворительно». Эти данные показывают, что российские студенты и преподаватели более уверены в эффективности профессионально-методической подготовки, чем китайские.

Что касается самооценки и оценки *степени освоения студентами (будущими*

учителями) теоретической и практической частей профессионально-методической подготовки учителей, то она представлена на рисунках 3 и 4.

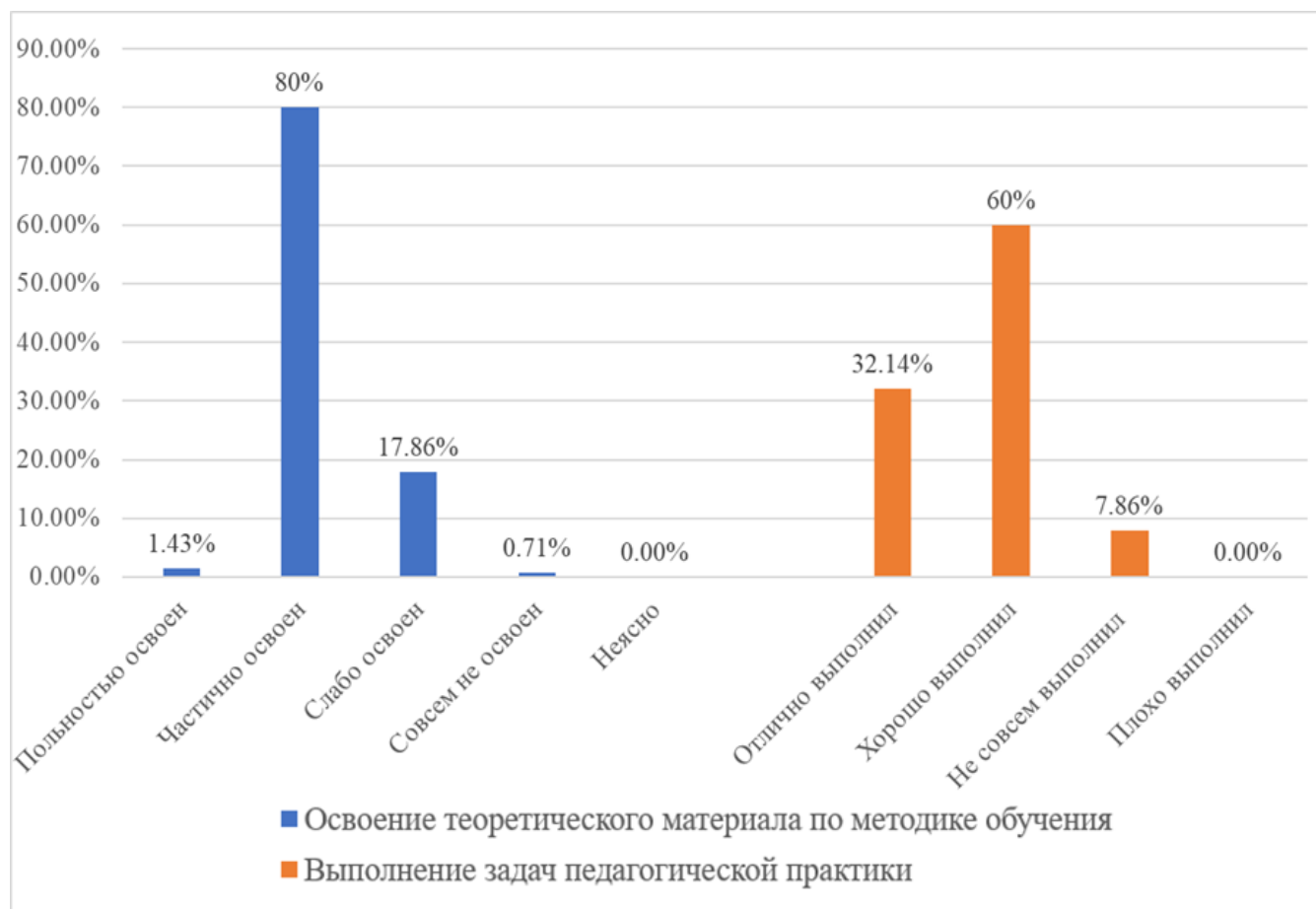


Рисунок 3. Степень освоения теоретического материала по методике обучения и выполнения задач педагогической практики будущими учителями в Китае (самооценка студентов)

Результаты ответов студентов (будущих учителей) на вопрос об освоении ими теоретического материала по методике обучения предмету таковы: в Китае 81,43% опрошенных студентов считают, что они освоили теоретический материал по методике обучения в вузе («полностью освоили» – 1,43%, «частично освоили» – 80%). Еще 18,57% студентов полагают, что они слабо освоили данный материал или совсем не освоили. В России 92,86% студентов выразили мнение, что они уже освоили теоретический материал по методике обучения (среди них 28,57% – «полностью освоили», и 64,29% – «частично освоили»). Лишь 3,57% опрошенных полагают, что данный материал они освоили слабо, и еще

3,57% студентов не смогли оценить степень освоения ими данного материала.

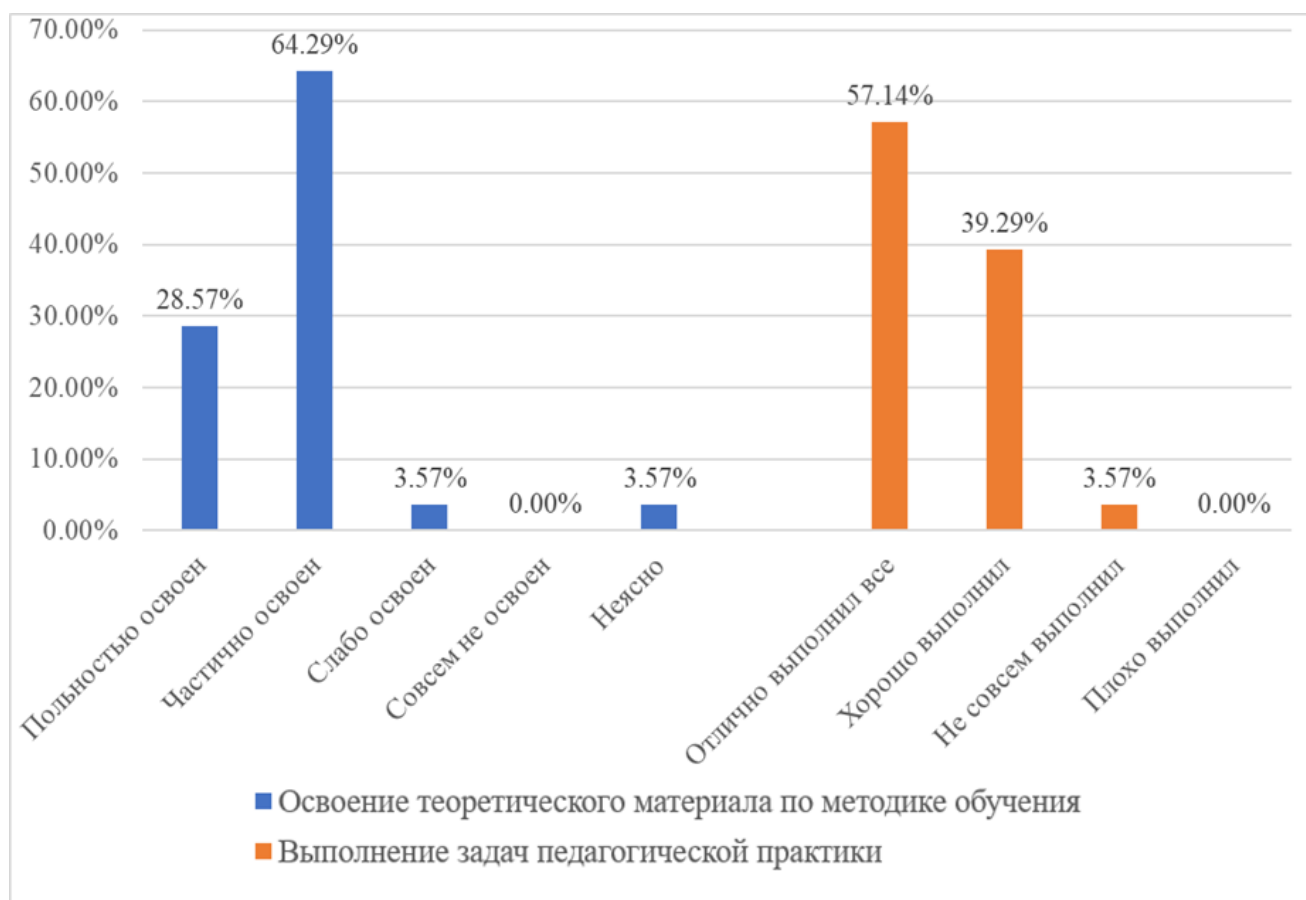


Рисунок 4. Степень освоения теоретического материала по методике обучения и выполнения задач педагогической практики будущими учителями в России (самооценка студентов)

Результаты ответов студентов на вопрос о выполнении задач педагогической практики оказались следующими: 92,14% опрошенных китайских студентов (будущих учителей) считают, что задачи педагогической практики были ими выполнены (среди них 60% «выполнили хорошо», 32,14% «выполнили отлично и освоили много нового»). Еще 7,86% студентов «не совсем выполнили» задачи педагогической практики. 96,43% российских студентов (будущих учителей) полагают, что они выполнили поставленные задачи педагогической практики (из них 57,14% «выполнили отлично», 39,29% – «хорошо»). Однако 3,57% студентов считают, что не совсем выполнили данные задачи.

Анализ рисунков 3, 4 позволяет сделать вывод, что большинство студентов

(будущих учителей) считают, что они хорошо освоили теоретический материал по методике обучения и выполнили задачи педагогической практики. Лишь немногие из них думают, что они не освоили теоретический материал и не выполнили указанные задачи. Степень уверенности в освоении теоретического материала по методике обучения и выполнения задач педагогической практики в России выше, чем в Китае. Это можно обосновать тем, что продолжительность теоретической и практической частей профессионально-методической подготовки учителей в России больше. Кроме того, в Китае и преподаватели, и студенты уделяют больше внимания изучению профильных дисциплин (по предмету) и меньше – изучению методических дисциплин, что приводит к снижению степени освоения теоретического материала методики обучения китайскими студентами по сравнению с российскими студентами. Очевиден вывод о том, что степень освоения теоретического материала методики обучения тесно связана с выполнением задач педагогической практики: чем лучше усвоение теоретического материала по методике обучения, тем лучше выполнение задач практики. Это отражено в таблице 7.

Таблица 7 – Связь между степенью освоения теоретического материала по методике обучения и уровнем выполнения определенных задач педагогической практики

	Отлично выполнил	Хорошо выполнил	Не совсем выполнил	Плохо выполнил
полностью освоен	107 (100%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
частично освоен	220 (34.82%)	395 (62.5%)	17 (2.68%)	0 (0.00%)
слабо освоен	17 (16%)	55 (52%)	33 (32%)	0 (0.00%)
совсем не освоен	0 (0.00%)	4 (100%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
неясно	0 (0.00%)	0 (0.00%)	12 (100%)	0 (0.00%)

Все опрошенные студенты, которые полностью освоили теоретический материал по методике обучения, отлично выполнили задачи по педагогической практике. Среди тех, кто частично освоили теоретический материал,

395 студентов (62,5%) «хорошо выполнили» задачи педагогической практики; 220 студентов (34,82%) считают, что они «отлично выполнили» все задачи педагогической практики; 17 студентов (2,68%) не совсем выполнили все задачи. Данные, указанные в таблице 8, свидетельствуют о прямой связи между степенью освоения теоретических знаний студентами и их уровнем выполнения задач педагогической практики, то есть, теоретическая часть профессионально-методической подготовки помогает студентам выполнять практические профессиональные задачи. Общие данные самооценки студентов и оценки преподавателей степени освоения теоретического материала по методике обучения и выполнения задач педагогической практики будущими учителями в Китае и России отражены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8 – Степень выполнения задач педагогической практики будущими учителями в Китае и России (самооценка студентов и оценка преподавателей)

	Отлично выполнил	Хорошо выполнил	Не совсем выполнил	Плохо выполнил
китайские студенты	32,14%	60,00%	7,86%	0,00%
китайские преподаватели	10,00%	66,67%	23,33%	0,00%
российские студенты	57,14%	39,29%	3,57%	0,00%
российские преподаватели	22,72%	77,28%	0,00%	0,00%

Таблица 9 – Степень освоения теоретического материала по методике обучения будущими учителями в Китае и России (самооценка студентов и оценка преподавателей)

	Полностью освоен	Частично освоен	Слабо освоен	Совсем не освоен	Неясно
китайские студенты	1,43%	80,00%	17,86%	0,71%	0,00%
китайские преподаватели	23,33%	43,34%	33,33%	0,00%	0,00%
российские студенты	28,57%	64,29%	3,57%	3,57%	0,00%
российские преподаватели	33,33%	66,67%	0,00%	0,00%	0,00%

Что касается степени выполнения студентами задач педагогической практики, то ее оценка со стороны преподавателей обеих стран является следующей:

в России 22,72% опрошенных преподавателей считают, что их студенты «отлично выполнили все поставленные задачи, узнали и освоили много нового», 77,28% – «хорошо выполнили»; при этом в Китае 10,00% – «отлично выполнили все поставленные задачи, узнали и освоили/много нового», 66,67% – «хорошо выполнили определенные задачи», 23,33% – «не совсем выполнили».

Оценка преподавателями степени освоения теоретического материала по методике и выполнения задач педагогической практики будущими учителями в Китае и России выглядит следующим образом: 33,33% российских преподавателей полагают, что их студенты (будущие учителя) полностью освоили теоретический материал по методике обучения, и 66,67% считают, что они освоили данный материал только частично. В Китае только 23,33% опрошенных преподавателей считают, что их студенты полностью освоили теоретический материал, 43,34% – частично освоили, 33,33% – слабо освоили.

В целом опрошенные российские преподаватели выше оценивают степень освоения теоретического материала по методике обучения и выполнения задач педагогической практики будущими учителями, чем китайские преподаватели и даже опрошенные российские студенты. У китайских преподавателей невысокая уверенность в хорошем освоении теоретического материала и выполнении практических задач студентами. Вероятно, это связано с тем, что во многих китайских университетах студенты мало интересуются методическими дисциплинами, а педагогическая практика для них – просто задача, требующая формального выполнения. Кроме того, многие преподаватели методических дисциплин не участвуют в организации педагогической практики.

На вопрос «Помогла ли Вам профессионально-методическая подготовка на практике в школе?» 89,29% опрошенных китайских и 92,85% российских студентов ответили, что профессионально-методическая подготовка помогла им в процессе практики в школе, но 10,71% студентов в Китае и 7,15% в России ответили отрицательно. Все опрошенные российские преподаватели согласны с тем, что данная подготовка положительно влияет на практику студентов в школе. В Китае же 83,33% преподавателей методики считают, что данная подготовка

полезна студентам. По сравнению с китайскими опрошенными, в России как студенты, так и преподаватели высоко оценивают роль названной подготовки для будущей преподавательской деятельности в школе. Эти данные показаны на рисунке 5.

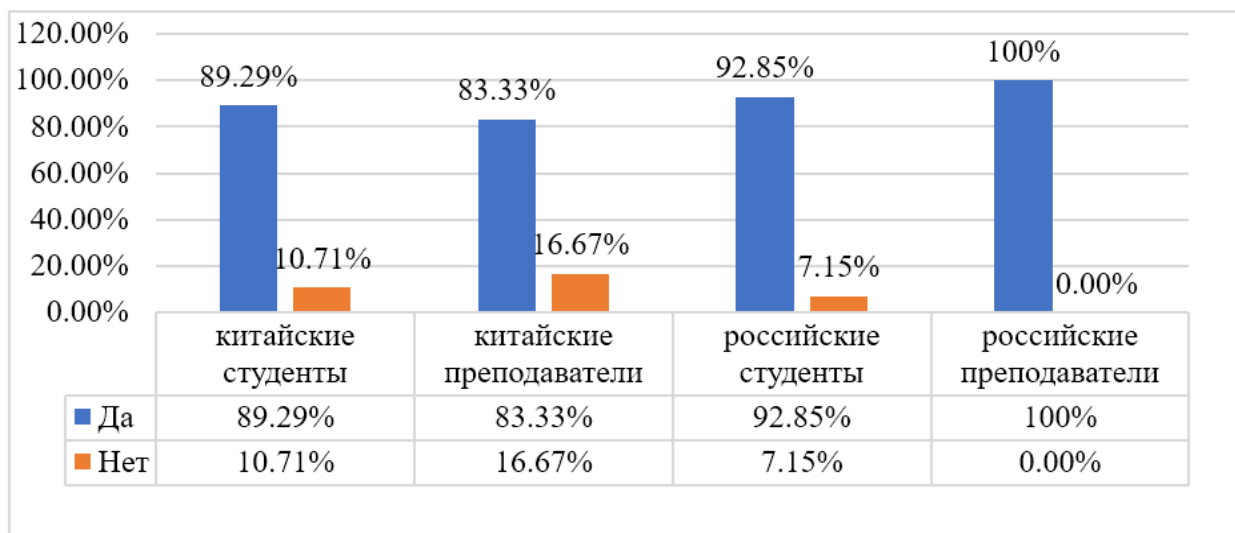


Рисунок 5. Мнения о влиянии профессионально-методической подготовки учителей на педагогическую практику студентов

На основе анализа результатов опроса студентов очевидно, что между степенью освоения теоретического материала по методике обучения и влиянием профессионально-методической подготовки на практику студентов в школе существует тесная связь. На рисунке 6 отражено, что чем выше уровень освоения студентами теоретического материала по методике обучения, тем чаще они утверждают, что профессионально-методическая подготовка помогла им в процессе практики в школе.

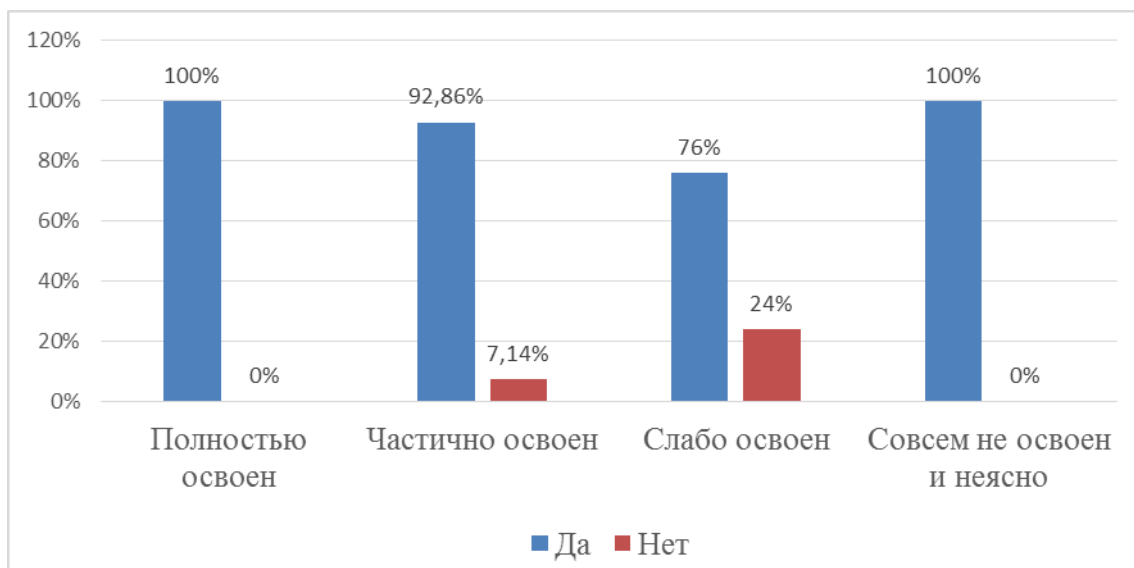


Рисунок 6. Связь между освоением теоретического материала и положительным влиянием профессионально-методической подготовки на практику студентов в школе

Студенты, которые хорошо освоили теоретический материал, более активно и самостоятельно решают проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе педагогической практики, активно используют методические знания, полученные в университете, для анализа и решения данных проблем. Многие студенты, которые полностью освоили теоретический материал, предпочитают решать проблемы, возникающие в процессе педагогической практики, посредством поиска их решения в Интернете. С уменьшением степени освоения студентами теоретического материала по методике доля студентов, которые активно используют теоретические знания, полученные в вузах для решения профессиональных проблем, обнаруживает тенденцию к снижению (рисунок 7).

Таким образом, если у студентов уровень освоения методических знаний высокий, то они смогут решить проблемы, возникающие в процессе педагогической практике, на основе полученных теоретических знаний, будут более уверенными и самостоятельными в процессе решения данных проблем. Те студенты, которые слабо или плохо усвоили теоретические знания, чаще обращаются за помощью к другим студентам и/или преподавателям, мало используют теоретические методические знания.

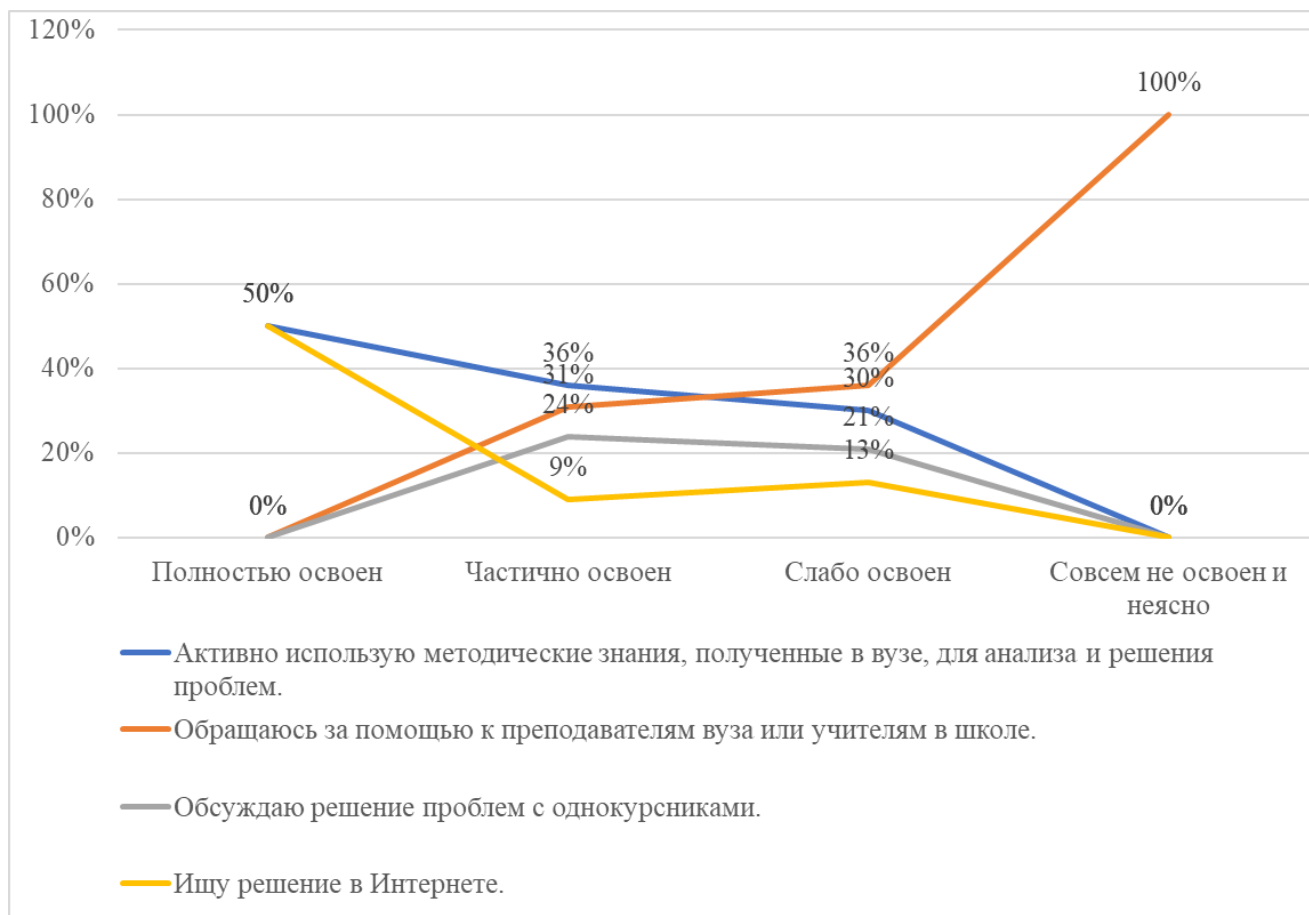


Рисунок 7. Связь между освоением теоретического материала по методике обучения и используемыми студентами методами решения профессиональных проблем

2. Мнения и отношение студентов и преподавателей к профессионально-методической подготовке учителей.

В целом и у китайских, и у российских опрошенных студентов (будущих учителей) и преподавателей наблюдается положительное отношение к профессионально-методической подготовке. Большинство из них считают, что данная подготовка помогла им на практике в школе (89,29% китайских и 92,85% российских студентов, 83,33% китайских и 100% российских преподавателей).

Если говорить о роли профессионально-методической подготовки учителей, то у опрошенных студентов и преподавателей Китая и России мнения по данному вопросу частично схожи. Так, все опрошенные студенты и преподаватели считают,

что данная подготовка должна: «улучшать способности в применении предметных знаний» (российские студенты – 32,14%, российские преподаватели – 45,45%; китайские студенты – 30,27%, преподаватели – 46,67%); «улучшать знания по методике обучения» (российские студенты – 25%, российские преподаватели – 59,09%; китайские студенты – 20%, китайские преподаватели – 46,67%).

Различия в мнениях опрошенных обеих стран являются следующими: студенты и преподаватели в России полагают, что данная должна «улучшать понимание студентами обучающей деятельности» (российские студенты – 17,86%, российские преподаватели – 49,09%). В Китае много опрошенных студентов и преподавателей считают, что названная подготовка может «развивать дидактические способности студентов» (китайские студенты – 42%, китайские преподаватели – 36,67%). Меньшее количество студентов (будущих учителей) и преподавателей Китая полагают, что данная подготовка может «улучшить конкурентоспособность при трудоустройстве»; так же считают российские студенты и преподаватели. Опрошенные студенты и преподаватели в России отметили, что профессионально-методическая подготовка учителей помогла им развивать умения использования и понимания полученных теоретических знаний. Одновременно китайские опрошенные студенты и преподаватели рассматривают данную подготовку как хороший шанс развития и усиления их практических профессиональных способностей.

Профессионально-методическая подготовка в университетах включает в себя несколько дисциплин (например, методику обучения предмету, теоретические основы обучения и др.), а также практику, курсовые и выпускные квалификационные работы. По мнению опрошенных студентов и преподавателей, учебные дисциплины по-разному влияют на формирование и развитие профессиональных навыков и умений у будущих учителей. В Китае студенты и преподаватели считают (по результатам опроса), что практические дисциплины в большей степени помогают им развивать профессиональные умения, особенно педагогическая практика (китайские студенты – 79,29%, китайские преподаватели

– 83,33%), которая считается наиболее полезным компонентом в образовательной программе подготовки учителей. Дисциплины, связанные с методикой/дидактикой обучения предмету, занимают второе место, что указали 70,71% студентов и 73,33% преподавателей. Российские же студенты и преподаватели больше ценят дисциплину «Методика обучения предмету». Так, 75% из опрошенных студентов и 100% опрошенных преподавателей считают, что данная дисциплина значительно способствует развитию профессиональных/методических умений обучающихся. Далее они отметили психологию (российские студенты – 64,29%, российские преподаватели – 66,67%), педагогическую практику (российские студенты – 59%, российские преподаватели – 77,78%). Студенты и преподаватели в обеих странах согласны с тем, что педагогическая практика особо значима для развития методических знаний и умений будущих учителей. Однако дисциплина «Психология» считается более важной студентами и преподавателями в России, чем в Китае. Российские опрошенные также полагают, что учитель должен владеть психологическими основами обучения. В Китае «Психология» как традиционная обязательная дисциплина в педагогическом образовании в последние годы не получает существенного внимания со стороны и студентов, и преподавателей. Она не выполняет должную функцию в образовательных программах китайских педагогических учебных заведений.

Оценивая влияние педагогической практики в школах на профессиональную подготовку, китайские и российские опрошенные студенты почти единодушно отметили, что она обеспечила им «лучшее понимание фактической ситуации преподавательской работы учителей» (61% китайских и 50% российских студентов), но ее роль в «понимании теоретических знаний, полученных в вузе», «развитии способностей к обучению» и «уверенности в правильном выборе профессии учителя» студентами отмечена не была.

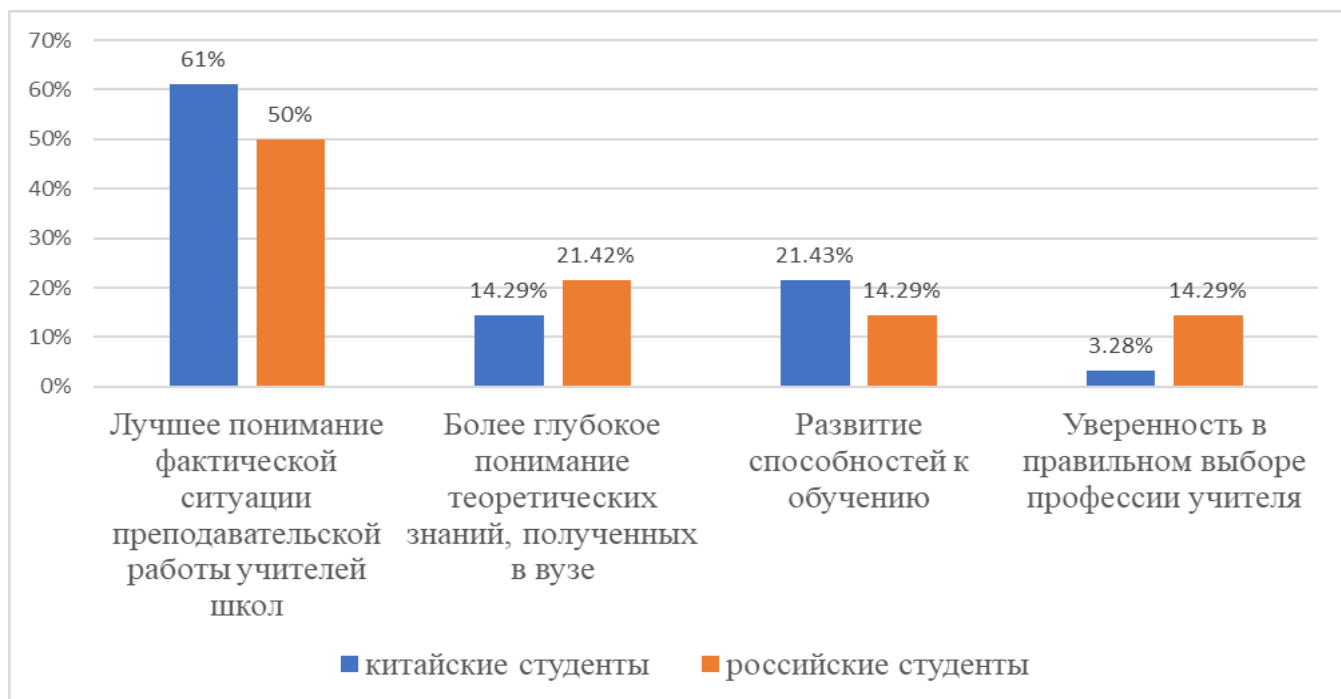


Рисунок 8. Влияние опыта педагогической практики на профессиональную подготовку студентов

Педагогическая практика как «мост», соединяющий теорию и практику, выполняет следующую свою основную задачу – помочь будущим учителям понять фактическую суть преподавательской работы в школе, а также использовать теоретические знания, полученные в университете, в профессиональной педагогической деятельности. Однако полученные данные опроса, анкетирования будущих учителей показывают, что лишь незначительная часть студентов педагогических университетов считает, что педагогическая практика помогает им в понимании и применении теоретических знаний методического, профессионального характера.

Мнения опрошенных студентов относительно вопроса о степени влияния различных видов деятельности на методическую готовность к преподаванию (9 – в большей степени влияет, 1 – в меньшей степени влияет) представлены далее, в таблице 10 и рисунке 9.

Таблица 10 – Ответы студентов (будущих учителей) на вопрос о видах деятельности, влияющих на их методическую готовность к преподаванию в школе

	Рейтинговая позиция/ средний балл	
	студенты Китая	студенты России
Профильные вузовские дисциплины	3 (5,25)	1 (6,54)
Педагогическая практика	1 (6,68)	2 (5,63)
Лекционные занятия по методике обучения предмету	7 (3,73)	4 (5,08)
Опыт домашнего воспитания детей	2 (5,26)	7 (3,72)
Волонтерский опыт преподавания	4 (5,10)	8 (3,21)
Семинарские (практические) занятия по методике обучения предмету	5 (4,43)	3 (5,18)
Учебная практика по профилю специальности	8 (3,66)	6 (3,84)
Выпускная квалификационная работа по методике обучения предмету	9 (3,31)	5 (4,78)
Научно-исследовательская деятельность	6 (3,94)	9 (3,12)

Соотношение приоритетов китайских и российских будущих учителей в оценке ими видов деятельности, особо значимых для развития методической готовности к преподаванию в школе, отражено далее, в виде линейчатой диаграммы.

Так, китайские студенты считают, что практический опыт, такой как «педагогическая практика», «опыт домашнего воспитания детей», «волонтерский опыт преподавания» в большей мере влияет на развитие у них методической готовности к преподаванию в школе. Это относится и к «профильным вузовским дисциплинам» (по профилю подготовки, по предметной области). При этом лекции и семинары по методике обучения предмету влияют, на их взгляд, на данную готовность в меньшей степени. В России большее количество студентов высоко оценили «профильные вузовские дисциплины (по профилю подготовки)», «педагогическую практику», «лекционные занятия по методике обучения предмету», «семинарские (практические) занятия по методике обучения предмету».



Рисунок 9. Виды деятельности, влияющие на методическую готовность китайских и российских будущих учителей к преподаванию в школе (в баллах)

Таким образом, в Китае студенты больше ценят практический опыт обучения, придающий им большую уверенность в методической готовности к преподаванию в школе. В России больше студентов полагают, что и практический опыт, и теоретическая подготовка равнозначно сильно влияют на развитие такой готовности. С таким мнением согласны опрошенные преподаватели в Китае и России, которые считают, что «подготовка учителей в вузе» (90,91% российских и 73,33% китайских преподавателей) и «опыт обучения в школе» (100% российских и 83,33% китайских преподавателей) больше влияют на формирование и развитие методической компетентности и на работу будущих учителей в школе.

3. Мнения о методах обучения, методических знаниях.

Хотя данные анкетирования показали, что большинство опрошенных студентов освоили профессионально-методическую подготовку, у них прослеживается различное понимание понятия «метод обучения». В Китае на этот вопрос ответили только 63% опрошенных, а в России – 89%. В таблице 11 сгруппированы (по степени снижения частотности упоминания) различные

мнения будущих учителей Китая и России о значении понятия «метод обучения».

Таблица 11 – Мнения китайских и российских студентов о значении понятия «метод обучения»

Категория студентов	Указанные значения понятия «метод обучения»	Количество студентов (%)
Китайские студенты	способ или комплекс нескольких способов эффективного обучения, в результате которого учащиеся хорошо понимают и осваивают знания, умения и навыков	43,8%
	эквивалентен определенному методу обучения, например, аудиовизуальный метод, проблемный метод, наглядный метод, иллюстративный метод, исследовательский метод	29,2%
	способ взаимодействия между учителем и учениками, включает в себя обучение учителя и учение учеников, передача и усвоение знаний, умений и навыков в качестве результата данного способа	16,9%
	мост соединения теории и практики, модель или механизм образования	10,1%
Российские студенты	способ взаимодействия между учителем и учениками, с помощью которого происходит передача знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения	36,2%
	способ достижения цели определенным образом, передача и усвоение знаний, умений и навыков	15%
	совокупность способов взаимодействия учителя и обучающегося с целью обучения и воспитания	13,5%
	набор правил и условий ведения учебного процесса	12%
	компетентность; обобщенная модель обучения	11,4%
	действия педагога по достижению цели обучения	9,4%
	не знают	2,5%

Очевидно, что большинство китайских и российских опрошенных студентов согласны с тем, что метод обучения является способом взаимодействия между учителем и учениками, который способствует повышению эффективности

проведения уроков и передаче знаний, умений и навыков. Среди китайских студентов многие определили «метод обучения» как один из известных им методов. Хотя у российских студентов мнения о значении понятия «метод обучения» также различаются, но их мнения более академичные и обоснованные. Понимание значения «метод обучения» у российских студентов более глубокое, чем у китайских студентов.

При выборе наиболее эффективного метода китайские и российские студенты разных профилей подготовки дали различные ответы. Так, будущие учителя гуманитарных предметов (например, иностранного языка, истории) выбрали следующие эффективные, по их мнению, методы обучения: коммуникативный, наглядный, дедуктивный, исследовательский.

Будущие учителя предметов естественнонаучного характера (например, математики, физики) выбрали такие методы как лабораторные работы, практическое занятие, проблемный метод, исследовательский метод. У каждого профиля подготовки своя специфика, и, соответственно, свои методы обучения. Некоторые российские студенты (14,5%) считают, что эффективное обучение должно реализовываться с помощью не одного метода обучения, а нескольких методов (комплексное использование методов).

При решении возникающих проблем в обучении во время педагогической практики 32,14% опрошенных студентов России и 33,29% студентов Китая постоянно «применяют полученные методические знания при решении». В России студенты в таких случаях предпочитают «обращаться к вузовским преподавателям» (35,13%) или «обсуждать решение со своими однокурсниками», а китайские студенты – «обращаться к школьным учителям» (30,71%) или «искать решение в Интернете» (15,71%). По мнению опрошенных преподавателей в России, 77,78% из них обычно оказывают студентам помощь в период педагогической практики. Однако в Китае только 56,66% опрошенных преподавателей обычно получают просьбы о помощи от своих студентов.

Полученные данные доказывают, что как китайские студенты, так и российские студенты могут активно использовать методические знания при решении

возникающих профессиональных проблем, и в данном процессе вузовский преподаватель в России играет более важную роль, чем в Китае (где роль учителя в школе важнее). Кроме того, у российских студентов — высокое осознание чувства сотрудничества.

4. Мнения о профессиональных способностях и методических умениях.

В процессе проведения исследования было выявлено мнение китайских и российских студентов относительно профессии учителя. Будущие учителя в Китае считают, что самое важное в данной профессии — «проявлять профессионализм, постоянно повышать квалификацию» (45%), «соблюдать педагогическую этику» (37%). Для российских студентов помимо профессионализма и систематического повышения квалификации (60,71%), важнейшим является «осознавать ценность своей профессии и трудиться качественно» (35,71%). В последние годы в Китае государство и общество уделяют большое внимание формированию и развитию надлежащей профессиональной этики у будущих учителей, и сами студенты считают, что профессиональная этика крайне важна в профессии учителя.

Учитель с высоким уровнем квалификации должен обладать рядом методических умений. В процессе проведения исследования была изучена оценка значимости данных умений студентами педагогических университетов в Китае и России (10 — самые значимые умения, 1 — наименее значимые умения) (таблица 12, рисунок 10).

Полученные данные показывают, что среди особо значимых методических умений, отмеченных китайскими студентами, — «проектировать учебный план с учетом учебной цели, содержания обучения, способностей школьников» и «правильно ставить цели обучения перед учениками». Они высоко оценивают конструктивные умения, умения планирования. Российские студенты больше оценили умения «планировать саморазвитие в профессии». Большое внимание опрошенных студентов России уделено процессу организации уроков, повышению интереса обучающихся к учению, эффективности обучения.

Таблица 12 – Оценка студентами значимости методических умений

Методические умения учителя	Средний балл оценки	
	студенты Китая	студенты России
Планировать саморазвитие в профессии	7 (4,07)	1 (8,91)
Правильно ставить цели обучения перед учениками	2 (8,66)	2 (8,77)
Проектировать учебный план с учетом учебной цели, содержания обучения, способностей школьников	1 (9,68)	5 (7,25)
Использовать разные методы обучения	3 (8,12)	7 (6,31)
Контролировать учебный процесс и динамику обучения	4 (7,84)	6 (6,79)
Использовать современные образовательные технологии	6 (5,29)	4 (8,05)
Использовать разные методы оценивания	5 (5,87)	8 (3,59)
Использовать различные учебные ресурсы в целях повышения квалификации	8 (3,9)	3 (8,12)

Соотношение приоритетов китайских и российских будущих учителей в оценке ими значимости методических умений отражено далее, в виде лепестковой диаграммы (рисунок 10).



Рисунок 10. Виды методических умений, представляющих значимость для китайских и российских студентов (будущих учителей)

Интересные ответы были получены на вопрос «С какими сложностями в преподавании Вы можете столкнуться при работе в школе?». 37,5% российских студентов отметили «отсутствие интереса обучающихся к предмету», «отсутствие мотивации, нежелание детей изучать предмет». Большое количество китайских студентов (41,3%) ответили: «разрабатывать планы с учетом особенностей всех обучающихся», «планирование внеурочной деятельности».

При преподавании той или иной методической дисциплины или при руководстве педагогической практикой преподаватели сталкиваются с рядом сложностей. Так, опрошенные преподаватели в обеих странах считают, что обычно у них возникают следующие проблемы: «студенты не интересуются или у них слабая мотивация/отсутствие мотивации к работе в школе» (36,67% китайских и 27,28% российских преподавателей); «ограниченное количество времени на профессионально-методическую подготовку» (20% китайских и 18,19% российских преподавателей); «нежелание студентов читать методическую литературу» (13,33% китайских и 13,62% российских преподавателей). Но больше китайских преподавателей считают, что при реализации профессионально-методической подготовки им трудно «повысить интерес студентов к изучению теоретических дисциплин» (40%), «всесторонне оценить успехи студентов, особенно их практические способности» (33,33%), «способствовать развитию личности и рефлексивной способности студентов» (23,33%). Опрошенные в России преподаватели полагают, что у них возникают следующие сложности: «применение инновационных методов обучения» (18,19%), «узкий формат практик и сложная подготовка к практическим занятиям», «несоответствие заданий для студентов реалиям образовательного процесса» (31,82%). Кроме того, у преподавателей существуют еще следующие сложности: «ограниченное количество времени на руководство практикантами», «сокращение учебных часов», «сложности, вызванные пандемией и невозможностью живого общения», «составление плана урока», «сложности с формулировкой цели и задач предстоящего занятия» и т.д.

В целях улучшения эффективности профессионально-методической

подготовки учителей опрошенные преподаватели в обеих странах единодушно предлагают «повысить трудоемкость педагогической практики», «увеличить количество часов по методике обучения в университете», «увеличить количество методических дисциплин», «сблизить теоретическую и практическую части подготовки», «увеличить продолжительность волонтерских практик». Немало китайских преподавателей считают, что в профессионально-методической подготовке учителей возникают проблемы с преподавателями и преподаванием методических дисциплин. Поэтому для совершенствования названной подготовки нужно «подготавливать новое (молодое) поколение преподавателей методики», «больше привлекать преподавателей методики к участию в педагогических практиках», «разрабатывать больше практических учебных кейсов для методических дисциплин». По мнению некоторых опрошенных преподавателей в России, нужно «увеличить долю индивидуальных форм подготовки студентов на практике по сравнению с групповыми формами», «включать в программу практики выступления на заседаниях методических объединений учителей образовательной организации, на базе которой студенты проходят практику» и др.

Выводы:

1. Студенты и преподаватели китайских и российских университетов, реализующих педагогическое образование, отмечают схожую степень уверенности в методической готовности (по результатам самооценки студентов и оценки преподавателей методики): на «отлично» – в Китае 4% студентов и 10% преподавателей, в России 16% студентов и 11% преподавателей; на «хорошо» – в Китае 50% студентов и 33% преподавателей, в России 53% студентов и 78% преподавателей; на «удовлетворительно» – в Китае 29% студентов и 27% преподавателей, в России 28% студентов и 11% преподавателей. Большинство студентов и преподавателей считают, что будущие учителя-старшекурсники уже готовы к преподаванию в школе. Они утверждают, что профессионально-методическая подготовка учителей в университетах оказывает большое влияние на формирование и развитие

у будущих учителей методической готовности. Они также единодушно считают, что профессионально-методическая подготовка играет значимую роль в подготовке учителей. Однако опрошенные студенты и преподаватели в России выше оценивают методическую готовность будущих учителей, они более уверены в эффективности профессионально-методической подготовки учителей в университете, чем китайские студенты и преподаватели.

2. В обеих странах студенты, которые хорошо освоили теоретический материал по методике обучения, считают, что профессионально-методическая подготовка учителей в университетах полезна для их профессионального развития, и они также хорошо выполняют задачи, предлагаемые им в процессе педагогической практики. Кроме того, они более склонны применять теоретические знания, полученные в университете, для самостоятельного решения проблем, возникающих на педагогической практике в школе. Чтобы повысить эффективность теоретической части профессионально-методической подготовки, важно повышать интерес и внимание студентов к изучению теоретических аспектов, обновлять содержание данной подготовки, которое должно быть тесно связано с реальной работой учителей школ, методы преподавания и оценивания.

3. Роль вузовских преподавателей и школьных учителей в процессе организации профессионально-методической подготовки учителей остается недооцененной. И те, и другие являются носителями теоретических знаний, практических умений и навыков в области методики обучения, что должно учитываться студентами. Однако в процессе данной подготовки лишь отдельные студенты обращаются за помощью к преподавателям и учителям, особенно в Китае. Немало опрошенных студентов в обеих странах предпочитают обсуждать решение профессиональных проблем с однокурсниками или искать решение в Интернете.

4. Китайские студенты и преподаватели уделяют больше внимания практической части профессионально-методической подготовки учителей и считают, что полученный практический опыт повышает их чувство готовности

к преподаванию в школе. Практическая часть данной подготовки, по их мнению, полезнее, особенно педагогическая практика, чем ее теоретическая часть, что указали 79,29% студентов и 83,33% преподавателей. Российские же студенты и преподаватели больше ценят дисциплину «Методики обучения предмету». Так, 75% из опрошенных студентов и 100% опрошенных преподавателей считают, что данная дисциплина значительно способствует развитию методических умений обучающихся. Кроме того, они отметили психологию (российские студенты – 64,29%, российские преподаватели – 66,67%), 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.

5. Студенты Китая и России считают, что самое важное в профессии учителя – «проявлять свой профессионализм, систематически повышать квалификацию» (китайские студенты – 45%, российские студенты – 60,71%). Поэтому их мнения о роли профессионально-методической подготовки учителей частично схожи. Так, все опрошенные студенты считают, что данная подготовка помогает будущим учителям в получении и применении теоретических методических знаний: «улучшать способность студентов в применении профессиональных предметных знаний» (российские студенты – 32,14%, китайские студенты – 30,27%); «улучшать теоретические знания студентов по методике обучения предметам» (российские студенты – 25%, китайские студенты – 20%). Больше опрошенных студентов в России отмечают, что профессионально-методическая подготовка учителей помогла им развить умения использования и понимания полученных теоретических знаний. Немало китайских опрошенных студентов полагают, что названная подготовка может «развивать способности студентов к обучению» (42%), рассматривают ее как хороший шанс развития и усиления их практических профессиональных способностей.

6. По мнению преподавателей в обеих странах, при реализации

профессионально-методической подготовки они обычно сталкиваются с рядом сложностей: «студенты не интересуются или у них слабая мотивация/отсутствие мотивации к работе в школе» (36,67% китайских и 27,28% российских преподавателей); «ограниченное количество времени на профессионально-методическую подготовку учителей» (20% китайских и 18,19% российских преподавателей) и т.д.

Китайские преподаватели считают, что им трудно «повысить интерес студентов к изучению теоретических дисциплин» (40%), «всесторонне оценить успехи студентов, особенно их практические способности» (33,33%). Российские преподаватели утверждают, что у них возникают следующие сложности: «узкий формат практик и сложная подготовка к практическим занятиям, несоответствие заданий для студентов реалиям практических площадок» (31,82%), «освоение и применение на практике инновационных методов обучения» (18,19%) и т.д. В целях улучшения эффективности профессионально-методической подготовки преподаватели в обеих странах единодушно предлагают повысить трудоемкость педагогической практики, увеличить количество часов по методике обучения в университете, сблизить теоретическую и практическую части подготовки и др.

2.4. Рекомендации по совершенствованию систем профессионально-методической подготовки для университетов Китая и России

На основании теоретических и эмпирических результатов данного исследования сформулированы рекомендации (возможные направления) по совершенствованию названной подготовки в обеих странах:

Рекомендации по совершенствованию системы профессионально-методической подготовки для университетов Китая, реализующих педагогическое образование

1. *Снижение влияния зарубежных методических идей в целях развития собственной национальной системы данной подготовки.* С начала прошлого века китайская система педагогического образования, включающая профессионально-

методическую подготовку учителей, создавалась и постоянно совершенствовалась на основе активного изучения и заимствования зарубежного опыта. Но продолжительная слепая имитация методических идей стала серьезной проблемой, препятствующей развитию системы профессионально-методической подготовки в Китае. Изучая и исследуя зарубежный образовательный опыт, в Китае должны больше учитывать внутреннюю образовательную ситуацию, образовательную среду, требования общества к качеству образования и методам обучения. Нельзя полностью и без должного критического анализа копировать опыт профессионально-методической подготовки различных стран, необходимо выбрать лучшее и устранить недостатки, принимая во внимание текущее состояние и особенности собственной подготовки учителей.

2. *Повышение статуса профессионально-методической подготовки учителей в системе педагогического образования.* Как важнейшая часть педагогического образования, профессионально-методическая подготовка интегрирует все аспекты данного образования, и ее важность и незаменимость должны ценить и университеты, и преподаватели, и студенты. Университетам следует увеличить трудоемкость и углубленность изучения методических дисциплин, особенно ключевой из них — «Методики обучения предмету». При университетах, реализующих педагогическое образование, необходимо создавать центры профессионально-методической подготовки учителей, в которых специально будут изучаться, проектироваться, организовываться, обобщаться и оцениваться все направления деятельности в рамках названной подготовки учителей, в том числе организовываться переподготовка преподавателей методики, учителей для руководства практиками и др.

3. *Подготовка высококвалифицированных преподавателей методики и повышение их академического статуса в педагогическом сообществе.* Как важный исполнитель программы профессионально-методической подготовки, преподаватель методики имеет непосредственное влияние на ее результаты. Он должен отлично ориентироваться во всех современных тенденциях развития образования, новых научных достижениях в области методики, поэтому

подготовка высококвалифицированных преподавателей методики имеет решающее значение для повышения качества данной подготовки. Университеты должны регулярно проводить встречи по обмену опытом между новыми и опытными преподавателями методики, организовывать профессиональную переподготовку начинающих методистов, чтобы способствовать их профессиональному росту. В университетской среде Китая, где теоретические исследования имеют первостепенное значение, при оценке академической деятельности преподавателей методики необходимо учитывать особенности результатов их научных исследований. Кроме того, следует поощрять преподавателей методики активно участвовать в изучении и реализации практической обучающей деятельности в образовательных организациях.

4. *Помимо передачи методических знаний, формирования методических умений больше внимания следует уделять личностному развитию обучающихся и формированию у них индивидуального профессионального стиля.* При этом преподаватели должны учитывать способности и индивидуальные особенности и потребности обучающихся, помогать им найти способы, соответствующие их профессиональному развитию и самосовершенствованию, чтобы в будущем легче адаптироваться к профессиональной работе в школе и постоянной модернизации системы общего образования.

5. *Большее внимание преподаванию и изучению дисциплин «Педагогика» и «Психология», базовых по отношению к методике предметного обучения.* Прежде всего, требуется увеличить продолжительность и трудоемкость этих дисциплин, их долю в системе подготовки учителей, обогащать их содержание, методы и формы преподавания. При преподавании данных дисциплин можно добавлять учебные кейсы, связанные с реалиями и проблемами общего образования в целях интеграции теории и практики, повышения интереса к изучению названных дисциплин. Также на занятиях обучающиеся не должны выступать пассивными слушателями. Преподаватели должны поощрять их к активному участию в учебной деятельности с помощью различных форм и методов преподавания, таких, например, как групповое обсуждение,

выступление обучающихся с докладами, презентациями по изучаемой тематике, предлагать разнообразные задания для самостоятельной работы, поощрять и поддерживать творческий энтузиазм обучающихся.

6. *Регулярное обновление учебных материалов, применяемых в профессионально-методической подготовке.* Классические учебники по методике, безусловно, имеют определенную ценность, но у каждой эпохи свои особенности. Развитие образовательной теории, прогресс науки и общества, реформы общего образования формируют новые вызовы и требования к учителям, что не соотносится с содержанием устаревших учебников, которые не помогают обучающимся узнать и понять текущее состояние общего образования. Поэтому университеты и преподаватели должны регулярно использовать и разрабатывать новые учебники, отражающие изменения и реформы общего образования, новейшие мировые педагогические идеи.

7. *Разработка и внедрение системы оценки эффективности работы преподавателей методики.* Данная система должна включать как минимум три части: преподавание дисциплины, научные достижения, методическое (научное) руководство. Это будет способствовать тому, чтобы преподаватели сосредотачивались не только на научных исследованиях, но и на учебной и руководящей работе в процессе подготовки учителей.

До начала нового семестра, учебного года университеты должны контролировать и проверять учебные программы, спроектированные преподавателями методики в целях стандартизации учебной деятельности при профессионально-методической подготовке. В конце семестра, учебного года нужно оценивать эффективность работы преподавателей методики на основе учебных результатов обучающихся в результате изучения дисциплины, оценки студентами преподавания дисциплины, работы преподавателей методики по методическому руководству в учебном семестре, научных достижений в области методики преподавания, чтобы обобщить лучший опыт и усовершенствовать преподавание дисциплин.

Рекомендации по совершенствованию системы профессионально-методической подготовки учителей для университетов России, реализующих педагогическое образование

1. *Большой акцент на формирование у будущих учителей социальной ответственности и профессиональной этики, повышение у них чувства миссии и готовности стать учителями, чтобы улучшить сохранность контингента молодых учителей.* Прежде всего, преподаватели должны подавать положительный пример для обучающихся своим поведением и манерами, помогать им лучше узнать профессиональную этику и стать учителями с высокой социальной и профессиональной ответственностью. Методами развития профессиональной этики могут быть лекции, подготовка студенческих докладов, просмотр фильмов соответствующей тематики, изучение реальных примеров из практики преподавательской деятельности, демонстрирующих проявление высшей степени профессионализма и профессиональной этики учителей. Важно организовать участие обучающихся в социальной деятельности, помогать им научиться брать на себя соответствующие обязанности на практике.

2. *Регулярная организация участия обучающихся в волонтерской учебной деятельности в школах, особенно в сельских школах.* Волонтерская деятельность в школе позволяет будущим учителям самостоятельно проектировать и выполнять учебные задачи на основе знаний, умений и навыков, полученных в университете. В данном процессе они могут лучше понять собственные личностные и профессиональные недостатки и достоинства, профессиональные потребности и способности. Волонтерская деятельность в области обучения предмету дает студентам возможность осознать и понять важность и величие профессии учителя, развить их потенциал.

3. *Укрепление сотрудничества между вузами и школами при реализации профессионально-методической подготовки учителей, а также приглашение опытных и успешных практикующих учителей к участию в данной подготовке.* Опытных учителей следует частично привлекать к преподаванию отдельных разделов теоретических методических дисциплин, чтобы обучающиеся могли

лучше понять связи между преподаваемыми теоретическими знаниями и практическим обучением в школе, узнать, как применить полученные знания в будущей работе. Кроме того, можно регулярно приглашать выдающихся учителей проводить лекции по актуальным проблемам в области общего образования, что помогает обучающимся узнать о текущем состоянии общего образования, и, в то же время, учителя могут делиться с обучающимися своим опытом карьерного роста и профессионального развития.

4. Ориентация профессионально-методической подготовки на вариативность возможной будущей педагогической деятельности.

Необходима подготовка учителей к проектированию и реализации обучающей деятельности не только в государственных, но и в частных (негосударственных) образовательных учреждениях, в условиях не только общего, но и дополнительного образования, к обучению субъектов образовательного процесса с разными возможностями здоровья, потребностями, в разных возрастных группах (как раннее обучение, так и обучение взрослых). И под эти цели нужно разрабатывать соответствующее учебное обеспечение.

5. Соблюдение преемственности содержания «Педагогики» и методических дисциплин. Содержание методических дисциплин фактически взаимосвязано и взаимообусловлено. Обеспечение преемственности их содержания не только улучшает профессионально-методическую подготовку, помогает преподавателям рационально отбирать и разрабатывать учебные материалы, но и позволяет обучающимся овладеть методическими знаниями, умениями и навыками в системе. Преподаватели методики должны тесно сотрудничать с преподавателями педагогики, психологии при проектировании программ и реализации дисциплин, совместно обсуждать их. Возможна разработка «промежуточных» курсов (на «стыке» психологии и методики, педагогики и методики), позволяющих минимизировать пробелы в изучении методических дисциплин (например, «психологические основы обучения предмету»).

6. Повышение требований к научной, академической и профессиональной квалификации вузовских преподавателей методики и педагогики. Преподаватели

методики должны либо параллельно преподавать в учреждениях общего образования, либо, как минимум, иметь опыт такого преподавания. В свою очередь, преподаватели педагогики должны отбираться, назначаться с учетом наличия у них образования, компетентностей в соответствующей предметной области, то есть, педагогика, а не только методика должна быть ориентирована строго на предметную область. Преподаватели, не соответствующие данным требованиям, не способны привести примеров из предметной области, опыта практической деятельности в школе, продемонстрировать знание и понимание проблем и тенденций общего образования. Наличие у преподавателей методики собственных методических разработок и научных трудов в области изучаемой дисциплины повышает степень доверия к нему как к профессионалу, служит примером возможности успешного планирования собственной карьеры на педагогическом поприще. Ничто так не вдохновляет и не мотивирует студентов к будущей педагогической деятельности как научная и профессиональная успешность их преподавателей. Именно к таким преподавателям студенты придут в первую очередь за профессиональным советом, консультацией, рекомендациями не только в период вузовского обучения, но и после его окончания.

Общие рекомендации по совершенствованию профессионально-методической подготовки учителей для университетов Китая и России, реализующих педагогическое образование:

1. *Повышение мотивации и интереса обучающихся к изучению теоретических аспектов методических дисциплин.* Прежде всего, необходимо помогать обучающимся в осознании важности освоения теоретических основ методики предметного обучения для будущей педагогической деятельности и профессионального развития. При этом важно подкреплять теоретическую информацию реальными примерами из области практической обучающей деятельности. Проектирование и реализация методических дисциплин должны осуществляться с учетом специфики, содержания предметной области и обучающихся. Важно выбирать методы преподавания в соответствии с содержанием обучения, развивать у обучающихся осознание активного участия

на занятиях. При преподавании методических дисциплин следует сочетать порой «скучную» теорию методической науки с практической учебной деятельностью в школе, что позволит конкретизировать и визуализировать теоретические знания, поможет обучающимся лучше усвоить новые знания и научиться, как применять их на практике, повысит желание и интерес обучающихся к изучению методики.

На занятиях преподаватели методики должны использовать различные разнообразные формы организации деятельности и методы обучения, регулярно чередовать их. Необходимо применять больше активных методов преподавания.

2. Совершенствование системы оценивания профессионально-методической подготовки учителей. Оценивая результаты профессионально-методической подготовки, больше внимания следует уделять процессу развития методических способностей обучающихся, а также проблемам и недостаткам в учебном процессе в целях повышения качества данной подготовки. Преподаватели должны подробно фиксировать учебную деятельность студентов в профессионально-методической подготовке, например, их посещаемость и активность на лекционных и практических занятиях: «Как они отвечают на вопросы на занятиях?», «Как они выполняют поставленные задачи, групповые и индивидуальные задания?», «Как, сколько и какую изучают литературу по методике?» и др.

Можно предложить обучающимся делать рефлексивные отчеты в процессе и по результатам изучения дисциплин, то есть «Что они знают, освоили и умеют в результате занятий?», «Какие возникли проблемы по учебному материалу на занятиях?», «Что нового, интересного, полезного узнали», выполнять срезы аналитической направленности и т.д. Подобные задания позволяют оценить методические умения и знания обучающихся, могут выступать показателем оценки успеваемости обучающихся и результата данной подготовки.

Так, в системе оценивания названной подготовки в Китае стоит обогащать способы оценки: традиционные письменные экзамены, реферат и курсовая работа не позволяют полноценно измерить успеваемость обучающихся и эффективность преподавания. Поэтому следует добавить другие способы, например, эссе,

тестирование, проект, групповую работу, доклады и др. Также необходимо разработать и усовершенствовать показатели и критерии оценивания уровня владения методическими знаниями, умениями и навыками, которые необходимы учителю и представлены в профессиональном стандарте педагога.

3. *Усиление значимости педагогической практики и увеличение ее трудоемкости и продолжительности.* Обучающиеся должны понимать, что они не просто выполняют все поставленные задачи педагогической практики. Более значимо, что с помощью педагогической практики они лучше узнают реальную работу учителей и образовательную деятельность в школе, пробуют использовать полученные в университете знания, умения и навыки в практической деятельности в школе, замечают свои недостатки, а также постоянно совершенствуют свои практические способности. Следует обогатить содержание и формы деятельности при организации практики будущих учителей, включать, например, в учебную программу практики выступления на заседаниях методических объединениях учителей образовательной организации, в которой обучающиеся проходят практику; увеличить долю индивидуальных форм подготовки, чтобы повысить желание и интерес обучающихся к участию в практике и всесторонне способствовать развитию у них профессиональных компетенций и индивидуального методического кредо.

Не менее значимо увеличить время педагогической практики и повысить ее трудоемкость и продолжительность, чтобы у обучающихся было больше возможностей ознакомиться со школьной учебной деятельностью, понять характер и суть профессии учителя, повысить мотивацию к работе в школе. Педагогическая практика не должна быть краткосрочной и реализовываться в одном-двух семестрах. Она должна проходить через весь процесс подготовки учителей с различными формами реализации, такими как: посещение школ; ознакомление студентов с реалиями общего образования и образования в своем регионе, городе, со своим руководителем-учителем; посещение и анализ уроков руководителей-учителей, классных собраний, родительских собраний; разработка учебных планов, учебных программ, планов внеклассной деятельности, проектов,

дидактических материалов; проведение уроков, самоанализ и взаимооценка обучающей деятельности и пр.

4. Улучшение *оснащенности процесса преподавания методических дисциплин*. Одна из самых серьезных проблем при реализации профессионально-методической подготовки – оснащение. Речь идет не столько о рабочих программах учебных дисциплин, вузовских пособиях (они разрабатываются кафедрами, содержатся в электронных и вузовских библиотеках). Важно ориентироваться на актуальные школьные учебники по предметам (в России, например, рекомендуемый и используемый перечень учебников постоянно меняется) и использовать как учебники своей страны, так и зарубежные для сопоставления, сравнения, выявления особенностей использования в них методов обучения. Кроме того, важно создавать коллекции видеозаписей уроков, цифровых образовательных ресурсов, методических журналов, разработок планов уроков и учебных программ с целью их использования на практических занятиях. Студентам должны быть доступны лучшие студенческие исследовательские, курсовые, выпускные квалификационные работы для изучения и анализа. Также важно, чтобы при факультетах работали кабинеты методики преподавания, оборудованные современными высокотехнологичными средствами обучения, где можно было бы проводить фрагменты уроков, изучать особенности и возможности использования современных технологий обучения.

Выводы ко второй главе

Постановка целей и выбор подходов в профессионально-методической подготовке учителей в Китае и России соответствуют тенденциям развития и требованиям педагогического образования, общего образования, общества к учителям. Основными целями данной подготовки в двух странах являются комплексное развитие у обучающихся методической компетенции и методической готовности к преподаванию. В Китае эти цели в большей степени подчеркивают необходимость формирования у обучающихся социалистической идеологии,

профессиональной этики и морали. В России более ценится личностное развитие будущих учителей. Ведущий подход в профессионально-методической подготовке в китайских и российских университетах – компетентностный.

Проектирование и разработка содержания профессионально-методической подготовки в Китае и России основаны на государственных документах (хотя в Китае их влияние на содержание данной подготовки не так значительно), университетских уставах, опыте преподавателей методики и других участников образования. Также здесь учитываются характеристики обучающихся и особенности предметной области. Содержание учебных программ методических дисциплин и пособий обеих стран схоже и характеризуется теоретизацией. В Китае предпочтение отдается классическим и даже несколько устаревшим (по времени издания) пособиям как более надежным, проверенным временем; существует перечень таких пособий, разработанный по решению Министерства образования КНР. В России предпочтительнее использование современных пособий по методике обучения. Также здесь уделяется большое внимание проектированию рабочих программ методических дисциплин и практик, их содержание богаче и подробнее, оно периодически обновляется. В большинстве университетов Китая нет четких требований к созданию таких программ.

Формы организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России включают лекции, семинары, курсовую работу, педагогическую практику и т.д. При этом формы проведения методических дисциплин в России богаче, чем в Китае (где только лекции и семинары). В китайских университетах организация методических дисциплин характеризуется четким разделением их теоретической и практической составляющих. Дисциплина «Методика обучения предмету» и в России, и в Китае обычно изучается после дисциплин «Педагогика», «Психология». По сравнению с Китаем, объем и углубленность изучения методических дисциплин в России гораздо больше. Способы контроля в профессионально-методической подготовке учителей в России также богаче и разнообразнее (экзамен, зачет, проекты, тестирование, рефераты, эссе и пр.),

чем в Китае (только рефераты или курсовая работа и экзамен). При этом в китайских университетах методические дисциплины более разнообразны, по крайней мере, по названию дисциплин; отличаются разнообразием здесь и модели реализации профессионально-методической подготовки.

В Китае 83% опрошенных студентов методически готовы работать учителями в школе (29% на «удовлетворительно», 50% на «хорошо» и 4% – на «отлично», 17% плохо готовы); 27% преподавателей методики обучения оценивают методическую готовность своих студентов на «удовлетворительно», 33% – на «хорошо», 10% – на «отлично». В России данную готовность подтвердило большее количество студентов (97%), среди них 28% готовы на «удовлетворительно», 53% – на «хорошо» и 16% – на «отлично»; 11% преподавателей оценивают ее на «удовлетворительно», 78% – на «хорошо», 11% – на «отлично». Все они подтверждают большую степень влияния профессионально-методической подготовки на развитие методической готовности. Однако китайские студенты больше ценят такую часть данной подготовки как педагогическая практика, тогда как российские студенты – дисциплину «Методика обучения предмету». Роль преподавателей в процессе данной подготовки остается недооцененной. При этом владение теоретическими знаниями оказывает существенное влияние на эффективность выполнения поставленных перед будущими учителями задач на практике, на выбор способов решения профессиональных проблем.

В ряду трудностей в названной подготовке российские и китайские преподаватели методики обучения чаще всего называют низкий интерес к теоретическим дисциплинам.

В последнем параграфе диссертационной работы сформулированы основные рекомендации для китайских и российских университетов, реализующих педагогическое образование, по совершенствованию профессионально-методической подготовки.

Заключение

В истории развития педагогического образования в Китае и России прослеживаются четыре основных этапа: от зарождения и становления (в Китае — в конце XIX в., в России — в конце XVIII в.) до стандартизации и модернизации на современном этапе. Общественно-экономическая трансформация, научно-технический прогресс и развитие педагогической науки закономерно существенно влияли на цели, стратегии, структуру и содержание образовательной сферы и подготовку учителей.

Зарождение китайского педагогического образования стоит расценивать как необходимую меру правительства Цин и интеллигенции государства, связанную с преодолением национального кризиса, укреплением и восстановлением страны. Государственные приоритеты и международные отношения оказали на развитие педагогического образования здесь более существенное влияние, чем достижения педагогической науки. Довольно долго оно отличалось слабой стабильностью и недостаточной преемственностью. Зарождение и развитие педагогического образования России было в большей степени обусловлено внутренними потребностями государства, социума, чем влиянием международных отношений. Здесь принимались во внимание закономерности образовательного процесса, результаты педагогических исследований. Основные прогрессирующие тенденции в педагогическом образовании обеих стран в настоящий временной период — университетизация, «обучение в течение всей жизни», непрерывность, компетентностный подход.

Начиная с прошлого века, в Китае роль методики обучения в педагогическом образовании, особенности ее реализации, учебное обеспечение и даже названия соответствующей учебной дисциплины определялись и менялись долгое время под влиянием образовательного опыта различных стран (Японии, СССР, США), и отношение китайских теоретиков и практиков к необходимости изучения и развития методики как науки и дисциплины также периодически менялось.

В конце династии Цин ведущая методическая дисциплина называлась «методы обучения предмету» (по примеру опыта Японии). После создания КНР в Китае за образец принималась система образования СССР; создавались исследовательские коллективы, кафедры методики предметного обучения. Множество пособий и монографий по методике обучения того периода по сути были советскими переводными изданиями с наличием в их названиях термина «методика». После 80-х гг. прошлого века статус «методики обучения» в Китае снизился, наблюдалась постепенная ее замена «дидактикой», «предметной педагогикой», что обосновывалось необходимостью повышения ее теоретического уровня. На современном этапе американская «Теория учебных программ и обучения» серьезно повлияла на развитие китайской дидактики, и в вузах Китая стали преподавать дисциплину с одноименным названием.

Термины «методы обучения», «методика» и «дидактика» имеют одинаковый перевод на китайский язык – «教学法», но их значения разнятся. Понятие «методика» понимается следующим образом: методика тождественна дидактике; она – отдельная самостоятельная исследовательская область педагогики; это – отдельный метод обучения. В Китае понятие «профессионально-методическая подготовка учителя» содержится и определяется только в научно-педагогических исследованиях параллельно с терминами «система методических дисциплин», «развитие методической компетенции».

В России полноценное развитие методики обучения как дисциплины началось в начале XX века. Термины «методы обучения», «методика», «дидактика» имеют здесь свое значение, и они четко отличаются друг от друга. Методика обучения трактуется 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. Понятие «профессионально-методическая подготовка» определяется многими российскими учеными как завершающая часть целостной профессиональной подготовки учителя, интегрирующая все ее

аспекты, направленная на овладение методами и технологиями обучающей деятельности, обеспечивающая эффективность планирования и реализации учебного процесса.

В Китае и России профессионально-методическая подготовка учителей традиционно рассматривается как объект научного исследования и аспект педагогического образования и получает определенное внимание со стороны научно-образовательных сообществ обеих стран. Однако российские ученые проводят более глубокие и всесторонние исследования по вопросам данной подготовки (ее теоретические основы, история развития, содержание, структура, технологии и этапы организации, проблемы и способы совершенствования и т.д.), чем китайские ученые, которые сосредоточены на истории развития, существующих проблемах и используемых в данной подготовке учебниках.

Как в Китае, так и в России, профессионально-методическая подготовка учителей направлена на развитие у обучающихся методической компетенции, повышение качества подготовки учителей и их конкурентоспособности на рынке труда. Ведущим подходом в названной подготовке выступает компетентностный. В Китае формирование у обучающихся социалистической идеологии, профессиональной этики и морали признается особо значимым в данной подготовке. В России более значимым считается развитие гуманистических идей и всестороннее развитие личности будущих учителей.

В большинстве университетов Китая нет строгих требований к разработке рабочих программ учебных дисциплин, в том числе методических, и преподаватели не придают им большого значения. В России, напротив, существует различные виды учебных программ по их функциям, содержанию, уровню разработки и др.; здесь уделяется большое внимание разработке и обновлению рабочих программ методических дисциплин и педагогической практики. При этом в Китае существует перечень «Учебников национального планирования для высшего образования», из которых можно выбирать учебное обеспечение профессионально-методической подготовки учителей и выстраивать содержание методических дисциплин.

Формы организации профессионально-методической подготовки учителей в Китае и России включают, как правило, лекции, семинары, курсовую работу, выпускную квалификационную работу, педагогическую практику. В обеих странах «Педагогика», «Психология» являются дисциплинами, предваряющими изучение методических дисциплин, главным образом, «Методики обучения предмету». Педагогическая практика как основа практической части данной подготовки признается значимой в обеих странах, особенно в Китае. Объем и углубленность изучения методических дисциплин в России больше, чем в Китае. В России изучение таких дисциплин («Методика обучения предмету» и тождественные ей дисциплины) продолжается 3-4 семестра, а «Педагогики», «Психологии» в среднем – 2 семестра. В китайских университетах этим дисциплинам отводится только 1-2 семестра. Дисциплина «Психология» не оценивается обучающимися Китая как важная для будущей профессиональной деятельности. Формы проведения методических дисциплин в России богаче, чем в Китае, и удельный вес самостоятельной работы в них достаточно объемен. В китайских педагогических университетах доля самостоятельной работы в профессионально-методической подготовке мала.

Способы контроля в данной подготовке в России также богаче и 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. Организация обучения методическим дисциплинам в Китае характеризуется четким разделением теории и практики, если сравнивать с Россией. Например, дисциплина «Методика обучения предмету» в большинстве педагогических университетов Китая делится на два семестра; в первом семестре преподаются только теоретические знания по предмету (лекции), а во втором семестре проводятся семинары.

Эмпирическое исследование, проведенное автором исследования, показало,

что у студентов и преподавателей университетов Китая и России – схожая степень уверенности в методической готовности обучающихся (будущих учителей) к преподаванию в школе. Практически половина студентов и в Китае, и в России считают, что уже готовы к преподаванию в школе на «хорошо» и «отлично». Они утверждают, что все аспекты и компоненты данной подготовки по-своему оказывают большое влияние на развитие у будущих учителей методической готовности. При этом в Китае 79,29% студентов и 83,33% преподавателей указали, что практическая часть данной подготовки полезнее, особенно педагогическая практика, чем ее теоретическая часть. Российские же студенты (75%) и преподаватели (100%) считают, что дисциплина «Методики обучения предмету» значительно способствует развитию методических умений у обучающихся. Полученные данные исследования доказывают, что студенты, которые хорошо освоили теоретический материал по методике обучения, считают, что профессионально-методическая подготовка полезна для их профессионального развития, для выполнения задач, предлагаемых им в процессе педагогической практики. Кроме того, они более склонны применять теоретические знания, полученные в университете, для самостоятельного решения проблем, возникающих на практике.

По мнению преподавателей в обеих странах, при реализации профессионально-методической подготовки у них возникают сложности, связанные с тем, что студенты не интересуются работой в школе или у них слабая мотивация/отсутствие мотивации к данной работе (36,67% китайских и 27,28% российских преподавателей), не хватает учебного времени, отводимого на профессионально-методическую подготовку учителей (20% китайских и 18,19% российских преподавателей). Больше китайских, чем российских преподавателей считают, что им сложно вызвать интерес студентов к изучению теоретических дисциплин (40%) и всесторонне оценить успехи студентов, особенно их практические способности (33,33%). В России преподаватели полагают, что в данной подготовке существуют следующие недостатки: узкий формат практик и сложная подготовка к практическим занятиям, несоответствие

заданий для студентов реалиям практических площадок (31,82%), слабое освоение и применение на практике инновационных методов обучения (18,19%).

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 обучающихся к учению.

В целях совершенствования системы профессионально-методической подготовки учителей в Китае, прежде всего, необходимо рационально использовать зарубежный образовательный опыт и минимизировать его влияние, создать собственную систему данной подготовки, с национальным «характером». Кроме того, следует уделять больше внимания личностному развитию обучающихся, подготовить больше высококвалифицированных преподавателей методики и т.д. В России для совершенствования системы данной подготовки необходимо уделять больше внимания формированию у будущих учителей социальной ответственности и профессиональной этики, развивать у них осознание (чувство) миссии учителя и укреплять их ответственность, соблюдать преемственность содержания «Педагогики» и методических дисциплин и т.д.

В обеих странах для совершенствования их систем профессионально-методической подготовки одинаково важно: повышать мотивацию и интерес обучающихся к изучению теоретических аспектов методических дисциплин; совершенствовать систему оценивания данной подготовки; повысить значимость педагогической практики и увеличить ее трудоемкость и продолжительность; улучшить оснащенность процесса преподавания методических дисциплин.

Список литературы

1. Алтыникова, Н. В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов / Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 31–41.
2. Аменд, А. Ф. Образование в XXI веке / А. Ф. Аменд, А. А. Саламатов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 6. – С. 10–15.
3. Балакирева, Э. В. Профессиологический подход к развитию теории педагогического образования / Э. В. Балакирева // Человек и образование. – 2009. – № 3 (20). – С. 60–64.
4. Барышников, Н. В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Барышников // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1-1. – С. 55–65.
5. Беленок, И. Л. Теоретические основы профессионально-методической подготовки учителя в педагогическом вузе: на примере подготовки учителя физики) : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / И. Л. Беленок ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2000. – 39 с.
6. Белова, Т. В. Создание педагогической комфортной среды в образовательном учреждении как средство профессиональной адаптации молодых учителей: в условиях малых городов : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. В. Белова ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2004. – 18 с.
7. Белохвостов, А. А. Теория и практика методической подготовки будущего учителя химии к работе в условиях информатизации образования : монография / А. А. Белохвостов; под ред. Е. Я. Аршанского. – Витебск : ВГУ имени

П. М. Машерова, 2014. – 128 с. – ISBN 978-985-517-430-2.

8. Белохвостов, А. А. Принципы организации непрерывной методической подготовки учителя химии в условиях информатизации образования / А. А. Белохвостов, Е. Я. Аршанский // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. – Мінск : Акадэмія паслядыпломнай адукацыі. – 2016. – № 14. – С. 51–64.

9. Богданова, О. Ю. Теория и методика обучения литературе : учебник для студентов педагогических вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 400 с. – ISBN 5-7695-1205-9.

10. Боечко, М. А. Становление и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Китае : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. А. Боечко ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2006. – 22 с.

11. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://bse.slovaronline.com/> (дата обращения: 15.03.2019).

12. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 359 с. – ISBN 5-8064-0344-0.

13. Брискина, М. Ю. Организация методической подготовки бакалавров филологического образования / М. Ю. Брискина // Традиции и инновации в вузовской педагогической деятельности: к 80-летию Нижнетагильского учительского института : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Тагил : Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО РГППУ. – 2019. – С. 78–82.

14. Быкова, Р. А. Развитие компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки в высшей школе / Р. А. Быкова // Вестник Санкт-

Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 4 (72). – С. 158–163.

15. Васенина, Н. Л. Методическая готовность учителя технологии в условиях обновления образования / Н. Л. Васенина // Наука и инновации XXI века : материалы III Всероссийской конференции молодых ученых. Сургут, 1-2 дек. / отв. ред. О. Г. Литовченко. – Сургут, 2016. – С. 257–260.

16. Верещагина, Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования: методология, теория, перспективы : монография / Н. О. Верещагина. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 187 с. – ISBN 978-5-8064-1664-4.

17. Вишнякова, С. М. Профессиональное обучение : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова ; М-во общ. и проф. образования РФ. Упр. сред. проф. образования, Науч.-метод. центр сред. проф. образования. – Москва : Новь, 1999. – 535 с. – ISBN 5-89714-013-8.

18. Войтеховская, М. П. История педагогического образования в России : учебное пособие. Часть I / М. П. Войтеховская ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Томский гос. пед. ун-т». – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета. – 2013. – 112 с. – ISBN 978-5-89428-712-6.

19. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. – URL: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf> (дата обращения: 07.07.2020).

20. Галагузова, М. А. Педагогические исследования : краткий словарь научных терминов / авт.-сост. М. А. Галагузова, А. Ю. Тюменцева. – Екатеринбург : Ажур, 2015. – 117 с. – ISBN 978-5-91256-245-7.

21. Галиуллина, Е. Н. Методическая подготовка будущих учителей начальных классов к обучению младших школьников решению «открытых» задач : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (математика) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Н. Галиуллина ; Набережночелнинский государственный педагогический

институт. – Москва, 2006. – 23 с.

22. Галямова, Э. Х. Методическая система подготовки будущих учителей математики проектированию метапредметных результатов обучения / Э. Х. Галямова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57 (5). – С. 42–50.

23. Галямова, Э. Х. Методическая система подготовка будущих учителей к применению генетического подхода в обучении математике учащихся средней школы : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (математика) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Э. Х. Галямова ; Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов. – Москва, 2011. – 23 с.

24. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы : учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / В. В. Голубков. – Москва : Учпедгиз, 1962. – 494 с.

25. Губанова, Е. В. Содержание и структура образовательных программ ОУ, рабочих программ педагогов : методическое пособие / Е. В. Губанова. – Саратов : ГОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2008. – 84 с. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2015/10/29/soderzhanie-i-struktura-obrazovatelnyh-programm-ou-rabochih> (дата обращения: 15.03.2019)

26. Гурвич, П. Б. Становление методики как науки / П. Б. Гурвич // Тульский государственный педагогический институт им. Л. Н. Толстого : сборник научных статей «Вопросы методики преподавания языков». – Тула, 1967. – С. 5–21. – URL: <https://tsput.ru/fb/uchenye-zapiski/ВПМИЯ/1967г/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (дата обращения: 15.08.2019).

27. Данилов, Д. А. Обновление образования в условиях глобальных преобразований : монография / Д. А. Данилов. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 108 с. – ISBN 978-5-9907919-6-1.

28. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – Москва : Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с. – URL: <https://ifap.ru/library/book201.pdf>

(дата обращения: 07.09.2019).

29. Деркачев, Л. Л. Опыт построения методической подготовки учителей технологии / Л. Л. Деркачев // Реформа школы и совершенствование подготовки учителя труда : сборник научных трудов. – Волгоград, 1987. – С. 11–12.

30. Дергунова, О. Ю. Методическая подготовка будущего учителя физики к обучению учащихся обобщенному методу решения прикладных задач : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (физика) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. Ю. Дергунова ; Астраханский государственный университет. – Волгоград, 2013. – 183 с.

31. Демченко, С. В. Семинар как форма организации учебного занятия / С. В. Демченко // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IX Международной научной конференции. Самара, 20-23 сен. / отв. ред. Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса. – Самара, 2016. – С. 62–64.

32. Десненко, С. И. Система методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов / С. И. Десненко // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 13–22.

33. Дробышева, И. В. Методическая подготовка будущего учителя математики к дифференцированному обучению учащихся средней школы : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / И. В. Дробышева ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2001. – 42 с.

34. Дубицкая, Л. В. Методическая система подготовки учителя к реализации педагогической интеграции в естественно-научном образовании учащихся средней школы : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. В. Дубицкая; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2016. – 397 с.

35. Егорова, Ю. А. Роль и функции цели в сфере управления образованием, образовательным учреждением и педагогической деятельности / Ю. А. Егорова // Вестник Челябинского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – №11. – С. 59–70.

36. Егупова, М. В. Методическая подготовка учителя математики в высшем педагогическом образовании: задания для самостоятельной работы : учебно-методическое пособие / М. В. Егупова, Н. Д. Кучугурова. – Москва : МПГУ, 2016. – 86 с. – ISBN 978-5-4263-0373-7.

37. Жилина, А. И. Модель управления непрерывным педагогическим образованием в современных условиях развития образования в России / А. И. Жилина // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 5. – С. 37–44.

38. Загвязинский, В. И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 3–10.

39. Зеленко, Н. В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии : специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н. В. Зеленко ; Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2006. – 38 с.

40. Земцова, В. И. Диагностика уровня методической готовности студентов к реализации естественнонаучного образования в средних учебных заведениях / В. И. Земцова // Наука и школа. – 2008. – № 5. – С. 12–13.

41. Зубкова, Г. И. История становления педагогического образования в Китае / Г. И. Зубкова // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 3 (51). – С. 114–118.

42. Зыкин, А. В. О формировании и развитии системы педагогического образования в России / А. В. Зыкин // XVII Царскосельские чтения : материалы

международной научной конференции. Санкт-Петербург, 23-24 апр. / общая ред. В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург, 2013. – Т. 2. – С. 249–253.

43. Ивкина, Л. М. Формирование методической готовности будущих учителей информатики в условиях образовательной платформы «Мега-класс» : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. М. Ивкина ; Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2017. – 145 с.

44. Игна, О. Н. Качество методической подготовки учителей иностранного языка: критерии и основы оптимизации / О. Н. Игна // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 79–88.

45. Игна, О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / О. Н. Игна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2014. – 389 с.

46. Игна, О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации / О. Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7 (85). – С. 20–23.

47. Игна, О. Н. Студенческая научно-исследовательская работа в области языкового образования : учебно-методическое пособие / О. Н. Игна. – Томск : ООО «Вайар», 2011. – 48 с.

48. Игна, О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О. Н. Игна // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 1. – № 1. – С. 90–94.

49. Калининкова, Н. Г. Педагогическое образование в России: уроки истории / Н. Г. Калининкова // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 304–318.

50. Кириллук, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кириллук, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич ; под ред. Л. Г. Кириллук. – Минск : БГУ, 2008. – 211 с. – ISBN 978-985-518-043-3.

51. Кноль, М. В. Рефлексивный подход к методической подготовке учителей иностранного языка / М. В. Кноль // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (40). – 23–27.

52. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с. – ISBN 5-7695-0445-5.

53. Кондаурова, И. К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в классическом университете: традиции и новации / И. К. Кондаурова // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10. – № 1. – С. 106–112.

54. Корнеева, Л. И. История развития методики обучения китайскому языку как иностранному в Китае / Л. И. Корнеева, М. Жуньюй // Язык в сфере профессиональной коммуникации : сборник материалов международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Екатеринбург, 22 апр. – Екатеринбург : ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2016. – С. 62–68.

55. Косырев, В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. П. Косырев ; Федеральный институт развития образования. – Москва, 2007. – 48 с.

56. Кузнецов, А. А. Общая методика обучения информатике : учебное пособие для студентов педагогических вузов (I часть) / А. А. Кузнецов, Т. Б. Захарова, А. С. Захаров. – Москва : Прометей, 2016. – 300 с. – ISBN 978-5-9907452-1-6.

57. Лаврова, Н. М. Методическая подготовка учителя начальных классов к формированию у младших школьников общеучебного умения пользоваться лингвистическими словарями : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат педагогических наук / Н. М. Лаврова ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2005. – 16 с.

58. Лазарева, О. Н. Модель методической подготовки учителей начальных классов в условиях интеграции естественнонаучного и обществоведческого образования / О. Н. Лазарева // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 3. – С. 43–50.

59. Лебедева, О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. В. Лебедева ; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

60. Левченко, И. В. Развитие системы методической подготовки учителей информатики в условиях фундаментализации образования : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / И. В. Левченко ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2009. – 45 с.

61. Ли, Бин. «Методика обучения» и «дидактика» как дисциплины в профессионально-педагогическом образовании Китая / Ли Бин // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2019. – № 11 (19). – С. 199–200.

62. Ли, Бин. Самооценка будущих учителей как метод оценки эффективности их подготовки / Ли Бин // World Science: Problem and Innovations : сборник статей XLII Международной научно-практической конференции. Пенза, 30 апр. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2020. – С. 241–244.

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

64. Логвинов, И. И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент) / И. И. Логвинов. – Москва : РАО Издательский центр ИЭТ, 2012. – 180 с. – ISBN 978-5-904212-11-7.

65. Лопаткин, Е. В. Компетентностный подход в педагогическом

образовании будущих учителей / Е. В. Лопаткин // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2012. – № 5. – С. 44–49.

66. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – Москва : Творческий Центр Сфера, 2004. – 144 с. – ISBN 5-89144-497-6.

67. Любимов, Л. Л. Размышления о педагогическом образовании в России / Л. Л. Любимов // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 7–24.

68. Лю, Нань. Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Китае : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лю Нань ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2018. – 216 с.

69. Ляховицкий, М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 27–33.

70. Макаrenchенко, М. Г. Структура методической подготовки будущих учителей математики на основе изучения их субъектного опыта / М. Г. Макаrenchенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 117–124.

71. Малова, И. Е. Методические проекты студентов как средство повышения качества подготовки будущего учителя / И. Е. Малова. – 2017. – URL: <https://www.openrepository.ru/article?id=154942> (дата обращения: 17.06.2020).

72. Мамонтова, Т. С. Компетентностный подход как основное направление совершенствования методической подготовки студентов на современном этапе модернизации педагогического образования / Т. С. Мамонтова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 37–42.

73. Маркова, Я. С. Современные тенденции в профессиональном педагогическом образовании / Я. С. Маркова // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – №10. – С. 49–53.

74. Махмудова, Н. Содержание научно-педагогических понятий

«методическая подготовка» и «профессионально-методическая подготовка» учителя в научных исследованиях / Н. Махмудова, В. Кобилев // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. – 2012. – № 3 (31). – С. 104–114.

75. Махмудова, Н. Н. Проблемы профессионально-методической подготовки учителей технологии в психолого-педагогической литературе / Н. Н. Махмудова, М. Х. Ахророва // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. – 2017. – № 3 (52). – С. 230–235.

76. Медведев, Д. А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Д. А. Медведев. – 2010. – URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683>. (дата обращения: 10.07.2020).

77. Меликян, А. В. Слияния и присоединения вузов в России и за рубежом / А. В. Меликян // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 134–145.

78. Минькович, Т. В. Лабораторные и практические работы в методической подготовке учителей информатики / Т. В. Минькович // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 5. – С. 48–55.

79. Нарушевич, В. Н. Интегративная модель системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии / В. Н. Нарушевич // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XIX (66) Регионально-научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. Витебск, 13-14 мар. / отв. ред. И. М. Прищона. – Витебск, 2014. – С. 131–133.

80. Нарушевич, В. Н. Интегративный подход как методологическая основа методической подготовки будущего учителя-естественника / В. Н. Нарушевич // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVI (63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. Витебск, 16-17 мар. / отв. ред. И. А. Щурок, А. П. Солодков. – Витебск, 2011. – С. 157–159.

81. Никитина, Л. А. Диагностика качества методической подготовки будущего учителя по результатам педагогической практики / Л. А. Никитина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016.

– № 5 (109). – С. 59–63.

82. Никитина, Л. А. Проблема методической подготовки будущего учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты / Л. А. Никитина // Научно-педагогическое обозрение. – 2015 – № 1 (7). – С. 73–80.

83. Никитина, Л. А. Развитие методики и содержания методической подготовки будущего учителя начальных классов / Л. А. Никитина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5 (83). – С. 16–19.

84. Орлова, Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л. Н. Орлова ; Омский государственный педагогический университет. – Москва, 2005. – 37 с.

85. Осипова, С. И. Методическая система обучения и ее развитие в лично-ориентированном образовании / С. И. Осипова, Т. В. Соловьева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 46–57.

86. Пазенко, Е. А. Цели педагогического образования в США и России: точки сближения / Е. А. Пазенко // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 1-1. – С. 28–37.

87. Перевалова, Т. В. Теория и методика обучения технологии : учебное пособие / Т. В. Перевалова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2016. – 55 с. – ISBN 978-5-7186-0825-0.

88. Петровский, А. В. Психология : словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с. – ISBN 5-250-00364-8.

89. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. – URL: <https://uchebnikfree.com/page/uchpidkassistij/ist/ist-4--idz-ax235.html> (дата обращения: 10.09.2020)

90. Плахотников, А. Г. Прогностическая модель модернизации профессионально-художественного образования направления «Бакалавр» по специальности «Учитель изобразительного искусства» / А. Г. Плахотников // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 3 (107). – С. 132–136.

91. Поздеева С. И. К постановке проблемы методической подготовки будущего учителя: методика и метаметодика / С. И. Поздеева // Разработка нового поколения научно-методического обеспечения образовательного потенциала высшей школы: проблемы, решения и перспективы : материалы II Международной научно-практической интернет-конференции. Минск, 15-16 окт. / редкол.: Е. Ф. Карпиевич, Е. Б. Антипин, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2021. – С. 89–96.

92. Поздеева С. И. Методическая деятельность преподавателя как самоорганизация разных моделей, способов и средств / С. И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (207). – С. 56–60.

93. Поздеева С. И. Рецензия на книгу Цзинь Ли «Культурные основы обучения: Восток и Запад» / С. И. Поздеева / Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (200). – С. 109–111.

94. Прояненкова, Л. А. Организация методической подготовки будущего учителя физики на основе компетентностного и деятельностного подходов / Л. А. Прояненкова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 4. – С. 11–17.

95. Раджабов, Т. Б. Теоретико-методологические основы профессионально-методической подготовки будущего учителя математики к исследовательской деятельности в условиях кредитного обучения в педвузе : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. Б. Раджабов ; Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни. – Душанбе, 2019. – 53 с.

96. Рогалева, Е. В. Особенности содержания программ профессиональной подготовки будущих учителей технологии в Иркутской области / Е. В. Рогалева, Л. Р. Третьякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2 (34). – С.174–179.

97. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – Москва : Юрайт, 2019. – 297 с. – ISBN 978-5-534-09207-3.

98. Рягин, С. Н. Модернизация педагогического образования в России: проблемный анализ практики первого года реализации / С. Н. Рягин // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 2 (18). – С. 5–12.

99. Салаватова, С. С. Система методической подготовки будущих учителей к реализации национально-регионального компонента в обучении школьной математике / С. С. Салаватова // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – № 2-3. – С. 112–115.

100. Саранцев, Г. И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 61–68.

101. Сигрид, Арувяли. Инструкция по составлению учебной программы для курсов дополнительного обучения / Сигрид Арувяли, Хели Калдас, Эйнике Пилли, Сигне Реппо. – 2020. – URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/toimetatud_juhendmaterjal_trykivariant.pdf (дата обращения: 10.08.2020).

102. Сиденко, А. С. Авторская учебная программа и типы педагогических разработок / А. С. Сиденко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 5. – С. 19–28.

103. Ситниченко, М. Я. Моделирование педагогической практики студентов: проблемно-исторический анализ : монография / М. Я. Ситниченко. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2016. – 180 с. – ISBN: 978-5-4263-0345-4.

104. Скибицкий, Э. Г. Методика профессионального обучения : учебное пособие / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. – Новосибирск : НГАУ, 2008. – 166 с. – URL: https://school23kms.ru/files/21_sibstrin_soc05.pdf (дата

обращения: 10.08.2020).

105. Скрипко З. А. Использование ситуационных задач в обучении студентов педвуза / З. А. Скрипко // Современное образование: содержание, технологии, качество. — 2016. — Т. 2. — С. 223–226.

106. Скрипко З. А. Непрерывное развитие профессиональной компетентности преподавателя / З. А. Скрипко // Современное образование: содержание, технологии, качество. — 2015. — Т. 2. — С. 41–43.

107. Скулов, П. В. Повышение эффективности профессионально-методической подготовки учителя на основе принципа динамического баланса : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / П. В. Скулов ; Алтайская государственная педагогическая академия. — Барнаул, 2011 – 22 с.

108. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — Москва : Академия, 2002. — 576 с. — ISBN 5-7695-0878-7.

109. Смирнов, В. И. Зарождение и развитие системы педагогического образования в России (конец XVIII – начало XX в.) / В. И. Смирнов // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 1. — С. 59–74.

110. Смирнов, В. И. Новое, чтоб стать действительным, должно исторически развиться из старого / В. И. Смирнов // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 1. — С. 7–12.

111. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. — Москва : Глосса-Пресс, — 2004. — 336 с.

112. Старовойтова, Т. С. Профессиональная подготовка будущего учителя математики: дипломная работа иностранных студентов / Т. С. Старовойтова // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы : материалы международной научно-практической конференции. Минск, 18-19 ноя.

/ отв. ред. С. И. Василец. – Минск, 2019. – С. 103–104.

113. Талышева, И. А. Конструирование и реализация образовательных процессов : учебное пособие / И. А. Талышева, Н. Н. Асхадуллина. – Елабуга : Издательство ЕИ КФУ, – 2018. – 126 с. – URL:https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/840196/mod_resource/content/0/Пособие%20и%20реализация%20образовательных%20процессов.pdf (дата обращения: 10.01.2020).

114. Таможняя, Е. А. Исторические этапы профессиональной и методической подготовки учителей географии в России / Е. А. Таможняя // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2009. – № 3. – С. 112–117.

115. Таможняя, Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Е. А. Таможняя ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2010. – 46 с.

116. Толетова, М. К. Педагогические практики в системе методической подготовки студентов к обучению химии / М. К. Толетова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 152–162.

117. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1989. – 528 с. – ISBN 5-7155-0010-9.

118. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 10.08.2020).

119. Федорова, Г. А. Разработка и применение электронных образовательных ресурсов в структуре методической подготовки бакалавров в педагогическом вузе / Г. А. Федорова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2014. –

№ 3 (29). – С. 108–112.

120. Фельде, О. Л. К вопросу о профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка в педагогическом вузе / О. Л. Фельде // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 8. – С. 28–31.

121. Фельде, О. Л. Современные основы совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка / О. Л. Фельде // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 11. – С. 165–167.

122. Философский словарь / А. В. Адо [и др.] ; под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Политиздат, 1991. – 559 с. – ISBN 5-250-00316-8.

123. Фисенко, М. А. Методическая подготовка будущих учителей физики к деятельности по созданию у школьников познавательной потребности в изучении физических явлений : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (физика) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат педагогических наук / М. А. Фисенко ; Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2007. – 21 с.

124. Хайбулаев, М. Х. Этапы становления профессионально-педагогического образования в России / М. Х. Хайбулаев, Г. М. Гаджикурбанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 4 (29). – С. 85–91.

125. Царева, С. Е. Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов / С. Е. Царева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-1. – С. 37–39.

126. Черкесов, Б. А. Новый подход к подготовке современного учителя / Б. А. Черкесов, О. Б. Лобода // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 11-1. – С. 17–20.

127. Чернышева, Е. И. Проектирование результатов и содержания методической подготовки будущих учителей технологии / Е. И. Чернышева // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы : межвузовский сборник статей XII Международной научно-практической

конференции : в 2-х томах. Тула, 15–18 фев. – Тула, 2011. – С. 186–189.

128. Чистобаева, А. Ю. Интегративно-целостный подход как методологическая ориентация процесса формирования компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов / А. Ю. Чистобаева // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № 8. – С. 71–81.

129. Чистобаева, А. Ю. Интегративно-целостный подход: понятие, структура, ориентация процесса формирования профессиональных компетенций педагога / А. Ю. Чистобаева // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 2 (19). – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38506015_34528024.pdf (дата обращения: 05.08.2020).

130. Чистяков, Я. В. Современное педагогическое образование в Российской Федерации / Я. В. Чистяков // Инновационные технологии в науке и образовании : сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 10 апр. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2018. – С. 194–196.

131. Шарохина, Е. В. Педагогика: конспект лекций : учебное пособие / Е. В. Шарохина, О. О. Петрова, О. В. Долганова. – Москва : Эксмо. – 2008. – 193 с. – ISBN 978-5-699-24032-6.

132. Шаталов, М. А. Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (химия) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / М. А. Шаталов ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2004. – 42 с.

133. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе : монография / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Ю. Гирба. — Москва : ИНФРА-М, 2020. – 205 с. – ISBN 978-5-16-006507-6.

134. Штолер, Н. Н. Учебная программа дисциплины: от регламентации к проектированию образовательной деятельности / Н. Н. Штолер, К. Л. Япринцева // Высшее образование в России. – 2017. – № 2. – С. 78–85.

135. Шуиншина, Ш. М. Преемственность содержания учебных программ

при изучении естественнонаучных дисциплин / Ш. М. Шуиншина, Е. А. Альпеисов, К. К. Бурунбетова, А. А. Жакупов // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 2265–2275.

136. Юрасова, М. В. Специфика применения научных подходов в исследовании систем управления / М. В. Юрасова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2010. – № 3. – С.190–204.

137. Яковлева, Е. Ю. Совершенствование системы методической подготовки информатики в условиях введения профильного обучения : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Ю. Яковлева ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2005. – 18 с.

138. Albers, C. Using the Syllabus to Document the Scholarship of Teaching / C. Albers // Teaching Sociology. – 2003. – Vol. 31. – No. 1. – P. 60–72.

139. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – No. 84 (2). – P. 191–215.

140. Bray, M. Comparative education: Continuing traditions, new challenges, and new paradigms / M. Bray. – London : Springer Science & Business Media, 2003. – 264 p. – ISBN 1-4020-1143-1.

141. Cochran-Smith, M. Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, practice and pitfalls / M. Cochran-Smith // Education Policy Analysis Archives. – 2001. – No. 9 (11). – P. 11–67.

142. Darling-Hammond, L. Perceptions of Preparation: Using Survey Data to Assess Teacher Education Outcomes / L. Darling-Hammond, M. Eiler, A. Marcus // Issues in Teacher Education. – 2002. – No. 11 (1). – P. 65–84.

143. Darling-Hammond, L. Teacher Education Outcome: A study of the Stanford Teacher Education Programme / L. Darling-Hammond, N. Xiaoxia, R. C. Wei // Journal of Education for Teaching. – 2010. – No. 36 (4). – P. 369–388.

144. Feuer, M. J. Evaluation of teacher preparation programs: purposes, methods, and policy options / M. J. Feuer, R. E. Floden, N. Chudowsky, J. Ahn. – Washington :

National academy of education. – 2013. – 132 p. – ISBN 978-0-615-90081-0.

145. Flores, M. A. Teacher Education Curriculum / M. A. Flores, J. Loughran, M. L. Hamilton. (Eds.) // International Handbooks of Teacher Education. – 2016. – No. 1. – P. 187–230.

146. Housego, B. E. J. Student teachers` feelings of preparedness to teach / B. E. J. Housego // Canadian Journal of Education. – 1990. – No. 15. – P. 37–56.

147. Jun, L. I. The Chinese model of teacher education: Retrospects and prospects over a century / L. I. Jun // Frontiers of Education in China. – 2012. – No. 3. – P. 417–442.

148. Pesti, C. Analysis of learning outcome-based teacher training programmes–development experiences in Hungary / C. Pesti, N. Rapos, K. Nagy, et al // Acta Paedagogica Vlnensia. – 2017. – No. 38. – P. 58–76.

149. Ozturk, I. The role of education in economic development: a theoretical perspective / I. Ozturk // Available at SSRN 1137541. – 2008. – No. 1. – P. 39–47.

150. Wallace, M. Training Foreign Language Teachers: A reflective approach / M. Wallace. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 180 p. – ISBN 0-521-35654-7.

151. Rumore, M. M. The Course Syllabus: Legal Contract or Operator's Manual? / M. M. Rumore // American journal of pharmaceutical education. – 2016. – No. 80 (10). – P. 1–7.

152. 边玉兰. 从学科教育学的问世看学科教学法的改造与建设 / 边玉兰 // 通化师范学院学报. – 1994. – № 3. – 72–74 页.

153. 班杜拉 A. 自我效能: 控制的实施 (上册) / A. 班杜拉, 缪小春. – 上海: 华东师范大学出版社, 2003. – 453 页. – ISBN 7-5617-3464-6.

154. 曹宇巍. 谈新课程背景下物理师范生教学能力的培养 / 曹宇巍 // 教育探索. – 2011. – № 2. – 107–109 页.

155. 陈方丽. 小学语文教学法教材的比较研究 / 陈方丽 // 语文课内外. – 2018. – № 10. – 122 页.

156. 陈桂生. 教学法的命运 / 陈桂生 // 全球教育展望. – 2007. – № 4. –

18-21 页.

157. 陈桂生, 胡惠闵, 黄向阳. 关于“教学法问题”的讨论 / 陈桂生, 胡惠闵, 黄向阳 // 上海教育科研. - 2014. - № 6. - 30-33 页.

158. 陈林川, 廖元锡. 高师院校师范生教学技能培养的问题与对策 / 陈林川, 廖元锡 // 继续教育研究. - 2016. - № 7. - 100-101 页.

159. 陈学恂. 中国近代教育文选 / 陈学恂. - 北京: 人民教育出版社, 1983. - 411 页. - ISBN 7-107-07005-3.

160. 党帅. 职前教师课堂教学能力培养研究: 硕士论文 / 党帅; 陕西师范大学, 教育学部, 课程与教学论. - 西安, 2013. - 95 页.

161. 杜海平. 论教师教育的人本价值诉求 / 杜海平 // 教育研究与实验. - 2010. - № 3. - 71-73 页.

162. 杜春光, 李艳玲. 教师教育实践教学体系的构建与实施 - 以北京师范大学卓越教师人才培养为例 / 杜春光, 李艳玲 // 北京教育 (高教). - 2020. - № 4. - 59-61 页.

163. 董幸福. 高师院校学科教学法课程学生成绩评定的改革 / 董幸福 // 咸宁师专学报. - 2001. - № 21 (4). - 40-41 页.

164. 付光槐. 论职前教师教育课程评价的新理路 / 付光槐 // 黑龙江高教研究. - 2017. - № 3. - 26-28 页.

165. 高成. 学科教学论教师身份认同危机的成因及消解 / 高成 // 教师教育研究. - 2015. - № 27 (1). - 12-16 页.

166. 顾明远. 大学文化的本质是求真育人 / 顾明远 // 教育研究. - 2010. - № 12 (1). - 56-58 页.

167. 葛小祥. 教育现代化目标下高职体育教师基本素质评价体系研究 / 葛小祥 // 鸭绿江 (下半月版). - 2014. - № 10. - 301-302 页.

168. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1976-1990) / 何东昌. - 海口: 海南出版社, 1998. - 4751 页. - ISBN 7-80617-980-1.

169. 何菊玲. 教育现代化背景下教师教育一体化目标与课程体系研究 / 何菊

玲 // 陕西师范大学学报(哲学社会科学版). – 2020. – № 3. – 149–160 页.

170. 何雪玲. 全程实践: 小学教育专业实践课程建设的构想与实践 / 何雪玲 // 高教论坛. – 2014. – № 3. – 78–81 页.

171. 胡亦杰. 后教学法与教学法: 继承与超越 / 胡亦杰 // 深圳大学学报. – 2006. – № 4. – 109–112 页.

172. 霍益萍. 近代中国的高等教育: 教材 / 霍益萍. – 上海: 华东师范大学出版社, 1999. – 314 页. – ISBN 7-5617-2041-6.

173. 范曾. 高校学前教育专业教学法课程教学的反思与改革 / 范曾 // 当代教育实践与教学研究. – 2016. – № 9. – 181 页.

174. 洪明. 教师教育的理论与实践: 教材 / 洪明. – 福州: 福建教育出版社, 2007. – 404 页. – ISBN 978-7-5334-3551-6.

175. 黄知荣. 学科教学法课程学生学业成绩评定模式初探 / 黄知荣 // 咸宁师专学报. – 2002. – № 22 (2). – 65–68 页.

176. 季诚钧. 大学课程大纲的理念, 要件与特征: 基于美国的经验 / 季诚钧 // 现代教育论丛. – 2014. – № 2. – 37–41 页.

177. 蒋建华. 知识·权力·课程: 政策视野中的课程研究 / 蒋建华. – 北京: 教育学科出版社, 2010. – 260 页. – ISBN 978-7-5041-5268-8.

178. 李海涛. 教学法与教学方法 / 李海涛 // 玉溪师范高等专科学校学报. – 1999. – № 5. – 92–93 页.

179. 李汉潮. «小学语文教学法»课程的研究与建设 / 李汉潮 // 江苏教育学院学报(社会学科). – 2011. – № 27 (2). – 70–72 页.

180. 李军. 教师教育的中国模式 – 引领全球改革的经验与启示 / 李军, 田小红, 陈佩佩, 张梦冉 // 复旦教育论坛. – 2017. – № 15 (2). – 13–19 页.

181. 李敏. “以学生为中心”的课程教学法大纲编制与评价 / 李敏 // 教育现代化. – 2020. – № 7 (45). – 179–181 页.

182. 李娟. 浅谈高校素质教育的实施 / 李娟 // 社科纵横. – 2005. – № 1. – 155–156 页.

183. 李升今. 高师«教学法»教学亟需改革 / 李升今 // 邯郸师专学报. - 1994. - № 1. - 37-41 页.
184. 李雪玲. 卓越教师培养的价值取向探讨 / 李雪玲 // 北方文学. - 2019. - № 9. - 109-110 页.
185. 李祚明. 有关陶行知的几则史实的商榷 / 李祚明 // 历史档案. - 1990. - № 3. - 116-119 页.
186. 李传银. 心理学, 教育学, 学科教学法三课一体化综合改革的实践与思考 / 李传银 // 济宁师专学报. - 2000. - № 4. - 84-85 页.
187. 罗天群. 浅谈教师教育课程体系改革 / 罗天群 // 教育教学论文. - 2017. - № 16. - 135-136 页.
188. 刘婕. 栅栏内外: 中国高等师范教育百年省思 / 刘婕, 谢维和. - 北京: 北京师范大学出版社, 2002. - 412 页. - ISBN 7-303-06066-9.
189. 刘旭. 教师教育的四种价值取向研究 / 刘旭 // 湖南师范大学教育科学学报. - 2017. - № 16 (6). - 69-73 页.
190. 陆国志. 高师学科教学论课程体系及教学模式改革研究 / 陆国志, 杨兆海 // 现代教育科学. - 2010. - № 1. - 66-68 页.
191. 卢强. 师范生教学技能培养策略研究 / 卢强, 郑立坤 // 信阳师范学院学报(哲学社会科学版). - 2010. - № 1. - 69-73 页.
192. 缪清. 英语师范生微格教学实践探讨 / 缪清 // 校园英语. - 2020. - № 33. - 45-46 页.
193. 潘懋元. 高等教育学: 教材 / 潘懋元. - 福州: 福建教育出版社, 2005. - 361 页. - ISBN 978-7-5334-1704-8.
194. 彭腊腊. 能力本位职业教育在英语教学法课程中的应用研究: 硕士学位论文 / 彭腊腊; 华中师范大学, 教育学院, 课程与教学论. - 上海, 2008. - 48 页.
195. 任丹颖. 基于知识图谱的我国教师评价研究热点分析 / 任丹颖 // 教育科学研究. - 2019. - № 290 (5). - 84-91 页.
196. 容中逵. 教学论学科发展的尴尬境遇及其生存之道 / 容中逵 // 课程·教

材·教法. - 2012. - № 7. - 20-25 页.

197. 沈喜云. 教师教育语境下学科教学法课程的反思与实践 / 沈喜云 // 甘肃高师学报. - 2015. - № 20 (3). - 103-106 页.

198. 石月兰. 基于能力本位的高职«小学语文教学法»课程教学改革与实践 / 石月兰, 杨惠琴 // 延安职业技术学院学报. - 2013. - № 6. - 75-77 页.

199. 汤力. 新课程建设中英语教学成效的科学评价方法 / 汤力, 吕永平 // 教学与管理. - 2012. - № 36. - 77-79 页.

200. 万爱莲. 我国教师教育课程评价存在的问题与对策 / 万爱莲 // 湖北第二师范学院学报. - 2018. - № 35 (4). - 121-124 页.

201. 王华敏. 免费教育师范生职业理想教育目标体系建构 / 王华敏 // 教师教育学报. - 2016. - № 3. - 18-27 页.

202. 王会阳. «小学语文教学法»课程建设研究 / 王会阳 // 劳动保障世界 (理论版). - 2013. - № 9. - 73 页.

203. 王立科. 论标准本位教师教育及其理念 / 王立科 // 教师教育研究. - 2009. - № 3. - 29-33 页.

204. 王孝红. 师范生中学课堂教学技能的培养方法研究: 硕士学位论文 / 王孝红; 西南大学, 教育学部, 教育学. - 重庆, 2008. - 47 页.

205. 王雅文. 微格教学在英语教学中的使用 / 王雅文 // 山西广播电视大学学报. - 2005. - № 2. - 69-70 页.

206. 吴玮. 近十年中学语文课程与教学论教材研究: 硕士学位论文 / 吴玮; 西南大学, 教育学部, 课程与教学论. - 重庆, 2012. - 60 页.

207. 吴薇薇. 我国高师音乐教学法课程教材研究 - 20 世纪 80 年代上半叶至 90 年代上半叶: 硕士学位论文 / 吴薇薇; 上海师范大学, 教育学院, 课程与教学论. - 上海, 2007. - 86 页.

208. 徐东. 地方院校教学法课程现状调查研究 / 徐东 // 课程教材教学研究 (教育研究). - 2012. - № 6. - 85-88 页.

209. 许淑雯. 高校教学质量问责反馈机制研究 / 许淑雯, 周湘林 // 中国高教研

究. - 2015. - № 4. - 75-79 页.

210. 叶宁. «小学数学教学法»课程中合作学习模式的探究 / 叶宁 // 教育与职业. - 2014. - № 5. - 118-119 页.

211. 余立新. 多重转换的交织:高师教学法课程的特殊性 / 余立新 // 教育研究. - 2005. - № 26 (7). - 87-89 页.

212. 袁卫民. 论«小学语文教学法»课程中学生职业能力的培养 / 袁卫民 // 现代语文(教学研究版). - 2008. - № 2. - 114-115 页.

213. 杨丹. 音乐教学法教材之历史研究 (1901-1976): 博士论文 / 杨丹; 湖南师范大学, 教育科学学院, 课程与教学论. - 长沙, 2013. - 313 页.

214. 杨国全. 教师职业技能训练概论 / 杨国全. - 北京: 中国林业出版社, 2001. - 167 页. - ISBN 7-5038-2877-3.

215. 杨启亮. 体验智慧: 教师专业化成长的一种境界 / 杨启亮 // 济南教育学院学报. - 2004. - № 4. - 5-9 页.

216. 杨小微. 教学论: 教材 / 杨小微, 张天宝. - 北京: 人民教育出版社, 2007. - 459 页. - ISBN 978-7-107-20415-9.

217. 张旸. 中国百年教师教育政策的演变及特点 / 张旸 // 河北师范大学学报(教育科学版). - 2011. - № 4. - 16-21 页.

218. 张光. 高校课程大纲的功能和要件: 兼论我国大学课程大纲制度之现状 / 张光 // 清华大学教育研究. - 2011. - № 32 (2). - 40-46 页.

219. 张荣华. 高师跨学科教师教育课程改革策略 / 张荣华 // 教师教育研究. - 2011. - № 4. - 38-43 页.

220. 张霞. 实践取向下«小学语文教学法»课程改革探索 / 张霞 // 教育与教学研究. - 2016. - № 30 (12). - 80-84 页.

221. 张欣. 近 10 年中国教学论学科建设的本土探索 / 张欣, 侯怀银 // 当代教育与文化. - 2011. - № 3 (4). - 46-53 页.

222. 张熊飞. “诱思探究学科教学论”研究 50 年 / 张熊飞 // 课程·教材·教法. - 2014. - № 34 (2). - 3-13 页.

223. 张燕子. “全实践”理念下教学法课程的教学有效性研究 – 以“学前儿童美术教育”课程为例 / 张燕子 // 教育理论与实践. – 2018. – № 24. – 62–64 页.

224. 朱旭东. 论“国培计划”的价值重估 – 以构建区县教师教育新体系为目标 / 朱旭东 // 云南师范大学学报 (哲学社会科学版). – 2019. – № 51 (3). – 93–99 页.

225. 朱有瓛. 中国近代学制史资料 (第三辑) / 朱有瓛. – 上海: 华东师范大学出版社, 1990. – 827 页. – ISBN 978-7-56170-533-9.

226. 赵克礼. “学科教学(法)论”课程的困境与发展思路 / 赵克礼 // 教师教育研究. – 2004. – № 16 (6). – 50–55 页.

227. 中华人民共和国教育部. 中国教育年鉴. – URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ (引用日期: 2021 年 11 月 19 日).

228. 中华人民共和国教育部. «关于师范院校布局结构调整的几点意见» (1999 年 3 月 16 号). – URL: <https://law.lawtime.cn/d622846627940.html> (引用日期: 2019 年 3 月 15 日).

229. 中华人民共和国教育部. «国家中长期教育改革何发展规划纲要 (2010–2020 年)» (2010 年 7 月 29 日). – URL: http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm (引用日期: 2020 年 8 月 7 日).

230. 中华人民共和国教育部. «国务院关于加强教师队伍建设的意见» (2012 年 9 月 7 日). – URL: http://www.gov.cn/jrzg/2012-12/13/content_2289807.htm (引用日期: 2020 年 8 月 10 日).

231. 中华人民共和国教育部. «教师教育振兴行动计划(2018-2022 年)» (2018 年 3 月 22 日). – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html (引用日期: 2020 年 6 月 10 日).

232. 中华人民共和国教育部. «教育部关于实施卓越教师培养计划的意见» (2014 年 9 月 18 日). – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201408/t20140819_174307.html (引用日期: 2020 年 8 月 10 日).

233. 中华人民共和国教育部. «教育部关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见» (2018 年 9 月 17 日). – URL: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t201810>

010_350998.html (引用日期: 2020年9月10日).

234. 周湘林. 以学生学习为核心的高校教师教学评价方法创新研究 / 周湘林 // 现代大学教育. - 2017. - № 1. - 93-97 页.

235. 钟启泉. 我国教师教育课程标准的建构 / 钟启泉, 胡惠闵 // 全球教育展望. - 2005. - № 1. - 36-39 页.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рисунок 1 – Количество учебных заведений в Китае, реализующих педагогическое образование — страница 27

Таблица 1 – Количество выпускников по направлению подготовки «педагогическое образование» в Китае (2000—2020 гг.) — страница 27

Таблица 2 – Система непрерывного педагогического образования России — страница 34

Таблица 3 – Понятие «методика» в работах китайских исследователей — страница 40

Таблица 4 – Понятие «методика» в работах российских исследователей — страница 44

Таблица 5 – Структура и содержание авторских анкет — страница 126

Таблица 6 – Участники эмпирического исследования Китая и России — страница 126-127

Рисунок 2 – Степень методической готовности китайских и российских студентов к преподаванию — страница 127

Рисунок 3 – Степень освоения теоретического материала по методике обучения и выполнения задач педагогической практики будущими учителями в Китае (самооценка студентов) — страница 129

Рисунок 4 – Степень освоения теоретического материала по методике обучения и выполнения задач педагогической практики будущими учителями в России (самооценка студентов) — страница 130

Таблица 7 – Связь между степенью освоения теоретического материала по методике обучения и уровнем выполнения определенных задач педагогической практики — страница 131

Таблица 8 – Степень выполнения задач педагогической практики будущими учителями в Китае и России (самооценка студентов и оценка преподавателей) —

страница 132

Таблица 9 – Степень освоения теоретического материала по методике обучения будущими учителями в Китае и России (самооценка студентов и оценка преподавателей) — страница 132

Рисунок 5 – Мнения о влиянии профессионально-методической подготовки учителей на педагогическую практику студентов — страница 134

Рисунок 6 – Связь между освоением теоретического материала и положительном влиянием профессионально-методической подготовки на практику студентов в школе — страница 135

Рисунок 7 – Связь между освоением теоретического материала по методике обучения и используемыми студентами методами решения профессиональных проблем – страница 136

Рисунок 8 – Влияние опыта педагогической практики на профессиональную подготовку студентов – страница 139

Таблица 10 – Ответы студентов (будущих учителей) на вопрос о видах деятельности, влияющих на их методическую готовность к преподаванию в школе – страница 140

Рисунок 9 – Виды деятельности, влияющие на методическую готовность китайских и российских будущих учителей к преподаванию в школе (в баллах) – страница 141

Таблица 11 – Мнения китайских и российских студентов о значении понятия «метод обучения» – страница 142

Таблица 12 – Оценка студентами значимости методических умений – страница 145

Рисунок 10 – Виды методических умений, представляющих значимость для китайских и российских студентов (будущих учителей) — страница 145

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А (справочное)

Содержание дисциплин по методике обучения предмету в Китае (на примере Северо-восточного педагогического университета)

Из материалов, размещенных на сайте университета

<https://www.nenu.edu.cn/jyjx1/bksjy.htm>

Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
«Методика обучения английскому языку»	
Language and Learning	How do we learn languages? Views on language. Views on language learning. What is a good language teacher? How can one become a good language teacher?
Communicative Principles and Activities	Language use in real life vs. traditional pedagogy. Fostering communicative competence. The implementation of language skills. Communicative activities.
Lesson Planning	Why is lesson planning necessary? Principles for good lesson planning. Macro planning vs. micro planning. Components of a lesson plan. Sample lesson plans.
Classroom Management	The role of the teacher. Student grouping. Discipline in the language classroom.
Teaching Pronunciation	The role of pronunciation. The goal of teaching pronunciation. Aspects of pronunciation. Practising sounds. Practising stress and intonation.
Teaching Grammar	The role of grammar in ELT. Grammar presentation methods. Grammar practice.
Teaching Vocabulary	Vocabulary and vocabulary building. Presenting new words. Consolidating vocabulary. Developing vocabulary building strategies.
Teaching Listening	Why does listening seem so difficult? What do we listen to in everyday life? Characteristics of the listening process. Principles for teaching listening. Pre-listening activities. While-listening activities. Post-listening activities.
Teaching Speaking	What are the characteristics of spoken language? Designing speaking tasks. Using group work in speaking tasks. Types of speaking tasks.
Teaching Reading	How do we read? What do we read? Skills involved in reading comprehension. Principles and models for teaching reading. Pre-reading activities. While-reading activities. Post-reading activities.
Teaching Writing	The nature of writing in reality. A communicative approach to writing. Problems in writing tasks. A process approach to writing. Writing through e-mail.
Integrated Skills	Why should we integrate the four skills? How can we integrate the four skills? What are the implications for teaching? What are the limitations of integrating the four skills?
Assessment in Language Teaching	Assessment purposes. Assessment methods. Assessment criteria. Assessment principles. Testing in assessment.
Evaluating and Adapting Textbooks	Why and what? Evaluating textbooks. Selecting textbooks. Adapting textbooks.

«Методика обучения истории»	
Введение	Предметный характер методики обучения школьной истории. Функция исторического образования. Задачи исторического образования.
Стандарты учебной программы по школьной истории	Мысли о реформе учебной программ по истории. Стандарт учебной программы по школьной истории.
Учебники по школьной истории и принципы обучения	Учебники по школьной истории и их использование при обучении. Принципы обучения школьной истории.
Методы обучения школьной истории	Основные методы обучения. Применение и оптимизация методов обучения школьной истории. Применение современных технологий в обучения школьной истории.
Изучение истории	Процесс изучения истории. Основные факторы, влияющие на изучение истории. Методы изучения предметных знаний по истории.
Оценивание в обучении истории	Содержание оценивания. Методы оценивания.
Основные качества учителя	Профессиональные качества учителей истории в школе. Повышение квалификации учителей истории.
Педагогическая практика по истории	Значение и задачи педагогической практики по истории. Обобщение педагогической практики.
«Методика обучения математике»	
Введение в математическую педагогику	Современные концепции математического образования. Характеристики обучения математике в Китае и их анализ. Рефлексия школьного обучения математике в Китае.
Современные ценности математики	Абстрактные характеристики математики. Детерминированные характеристики математики. Исследовательские характеристики математической деятельности. Характеристики широкого применения математики. Культурные ценности математики.
Теория учебной программы по математике и их развитие	Общие проблемы учебной программы по математике. История развития учебных программ по математике в Китае. Тенденции развития современной учебной программы по математике. Современная учебная программа по школьной математике.
Теория обучения математике и ее применение	Обучение математике и процесс его реализации. Принципы обучения математике. Характеристики методов обучения математике. Оценивание в обучении математике.
Обучение математическим понятиям	Суть математических понятий. Характеристики обучения математическим понятиям. Методы обучения математическим понятиям. Обучение математике в математической деятельности. Рефлексия в обучении математическим понятиям.
Обучение решению математических задач	Значение обучения решению математических задач. Метапознание в решении математических задач. Исследование методов решения математических задач. Рефлексия решения математических задач. Примеры обучения решению математических задач.
Обучение методам математического мышления	Методы математического мышления и его значение. Принципы обучения методам математического мышления. Обучение методам математического мышления в школе.
Составление вопросов при обучении математике	Функция составления вопросов при обучении математике. Виды и характеристики составления вопросов при обучении математике. Принципы и требования к составлению вопросов при обучении математике.

Язык обучения математике	Состав и функции языка обучения математике. Основные требования к использованию языка при обучении математике. Искусство оперирования языком при обучении математике.
Окончание обучения математике	Значение окончания обучения математике. Типы окончания обучения математике. Методы окончания обучения математике и их применение.
Подготовка к урокам математике	Подготовка к урокам математики. Составление учебной программы школьной математики.
Математическое моделирование и обучение ему	Математическое моделирование в школе. Проведение математического моделирования при обучении математике.
Научное исследование в математическом образовании	Основное содержание исследований в области математического образования. Практические исследования в области математического образования. Отбор методов исследования в области математического образования. Руководство по методам написания исследовательских работ по математическому образованию.
«Методика обучения физике»	
Введение	Сущность и объект исследования методики обучения физике. Методы исследования методики обучения школьной физике. Задачи, содержание и методы изучения методики обучения физике.
Цели обучения школьной физике	Обзор учебных программ по физике. Учебная программа и учебники по физике. Стандарты учебной программы по физике.
Процесс и принципы обучения школьной физике	Процесс обучения физике. Основные характеристики процесса обучения школьной физике. Концепции и принципы обучения физике.
Методы обучения школьной физике	Основные методы обучения школьной физике. Комплексное применение и оптимизация методов обучения физике.
Способы обучения школьной физике	Учебники. Обучающая функция языка. Написание и рисование на доске, применение моделирования. Характеристики аудиовизуальных методов и их применение в обучении физике.
Теория изучения физики	Современные теории учения. Психологические особенности изучения физики школьниками. Психологические механизмы изучения физики.
Обучение понятиям и законам физики	Важность формирования концепций и усвоения законов. Требования к обучению понятиям и законам физики. Сложность формирования понятий и усвоения законов физики. Общий процесс формирования понятий и усвоения законов физики.
Обучение физическому эксперименту	Значение и функции физического эксперимента. Проведение примерных экспериментов. Изучение и проведение физического эксперимента школьниками.
Обучение упражнениям по физике	Роль и типы упражнений по физике. Методы обучения упражнениям по физике.
Измерение и оценка обучения физике	Обзор оценки обучения. Общие методы измерения. Редактирование тестов по физике. Оценка тестов по физике. Оценка качества обучения физике
Подготовка учителей к урокам	Анализ школьных учебников по физике. Требования к подготовке к урокам. Разработка плана учебной работы. Разработка плана урока.
Анализ учебных материалов по механике	Положения раздела «механика» в школьной физике. Содержание и система раздела «механика». Особенности учебников и обучения механике. Место раздела «электричество» в школьной физике.

и электричеству в школьной физике	Содержание и система раздела «электричество». Особенности учебников и обучения электричеству.
Научное исследование в области физического образования	Выбор темы научного исследования в области физического образования. Основные методы организации научного исследования в области физического образования. Написание и оценка научных работ по физическому образованию.
Реформы обучения школьной физике	Тенденции международных реформ естественнонаучных предметов и их освещение. Реформы учебной программы по школьной физике. Интеграция информационных технологий и обучения школьной физике.
Исследование в области обучения школьной физике	Научно-техническое творчество и развитие инновационных способностей школьников. Изучение теории и практики на основе научного исследования. Исследование профессиональных качеств учителей физики и их подготовки.

Приложение Б (справочное)

**Содержание дисциплин по методике обучения предмету в России
(на примере Томского государственного педагогического университета)**
*Извлечение из материалов рабочих программ учебных дисциплин, размещенных
на сайте университета <https://www.tspu.edu.ru>*

Наименование раздела	Содержание раздела
«Методика обучения ИЯ»	
Цели, задачи и содержание обучения ИЯ	Основные цели и задачи обучения ИЯ в школе. Коммуникативная компетенция: понятие, составляющие. Содержание обучения ИЯ в школе.
Упражнения в обучении ИЯ	Упражнение: понятие, компоненты. Типология упражнений. Языковые, условно-речевые, речевые упражнения. Система упражнений.
Урок ИЯ.	Специфика урока иностранного языка, требования к проведению. Критерии эффективности урока ИЯ. Поурочное планирование: требования, структура. Формулировка целей и задач урока ИЯ. Этапы урока ИЯ. Анализ урока ИЯ.
Обучение фонетике	Роль фонетической стороны речи в обучении ИЯ. Цели и задачи обучения произносительной стороне речи на различных ступенях. Содержание обучения фонетике. Подходы к формированию фонетических навыков. Фонетическая зарядка.
Обучение лексике	Лингвopsихологическая характеристика лексических навыков. Объем, критерии отбора лексики и ее типология. Презентация и семантизация лексики. Организация тренировки и практики при формировании лексических навыков. Лексические упражнения.
Обучение грамматике	Лингвopsихологическая характеристика грамматических навыков. Подходы к формированию грамматических навыков. Обучение экспрессивным и рецептивным грамматическим навыкам. Упражнения для обучения грамматике.
Обучение аудированию	Лингвopsихологическая характеристика аудирования. Аудирование как цель и как средство обучения. Этапы работы с аудиотекстом. Упражнения для развития умений аудирования.
Обучение диалогической форме общения (ДФО)	Лингвopsихологическая характеристика ДФО. Цели обучения ДФО. Требования к уровню владения учащимися говорением в диалогической форме. Диалогические единство, реплицирование. Подходы в обучении ДР. Основы развития умений в ДФО.
Обучение монологической форме общения (МФО)	Лингвopsихологическая характеристика МФО. Цели обучения МФО. Требования к уровню владения учащимися говорением в монологической форме. Подходы в обучении МФО. Основы развития умений в МФО.
Обучение чтению	Лингвopsихологическая характеристика чтения. Виды чтения. Обучение технике чтения. Чтение как цель и как средство обучения. Содержание обучения чтению. Обучение чтению вслух. Этапы работы с текстом.
Обучение письму и письменной речи	Письмо и письменная речь: понятия, лингвopsихологическая характеристика. Навыки письма. Коммуникативная письменная

	речь. Упражнения для обучения технике письма. Виды письменных упражнений.
Контроль в обучении ИЯ	Функции контроля на уроках ИЯ и требования к его проведению. Объекты контроля. Контроль речевых навыков и умений. Виды и формы контроля.
Средства обучения ИЯ.	Средства обучения для учителя и обучающихся. Основные и вспомогательные средства обучения ИЯ. Учебно-методический комплекс. Учебник ИЯ. Аудиовизуальные и технические средства обучения ИЯ.
Особенности организации процесса обучения ИЯ на разных ступенях.	Возрастные особенности обучающихся. Общая характеристика начальной ступени, средней ступени, старшей ступени обучения ИЯ.
«Методика обучения литературе»	
Теоретические основы методики обучения литературе	Своеобразие современной литературно-образовательной парадигмы. Методика обучения литературе как наука. Интегративный характер предмета. Традиционный и личностно-ориентированный подход. Литература как учебный предмет в школе. Основные этапы развития методики обучения литературе Современный школьник-читатель. Литературное развитие школьника как психологическая проблема. Методы и приемы преподавания литературы в школе. Подготовка учителя к уроку литературы. Особенности организации совместной деятельности. Вербальное и невербальное педагогическое воздействие. Развитие устной и письменной речи. Традиционная модель развития литературного образования. Изучение эпического текста на уроках литературы. Изучение лирического текста на уроках литературы Изучение драматических текстов на уроках литературы. Диалогическая модель литературного образования. Коммуникативный подход. Проблема организации диалога на уроках. Современный урок литературы. Планирование. Различные модели взаимодействия учителя и ученика (авторитарная, лидерская, партнерская, демократическая). Инновационные технологии в преподавании литературы. Система внеурочной деятельности по литературе. Оценивание образовательных результатов. Педагогическая рефлексия.
Преподавание литературы в школе: аспекты, методы, приемы, технологии, подходы	Современный учитель литературы и профессиональные требования к нему. Авторитарная модель организации совместной деятельности. Модель урока-задания. Лидерская модель организации совместной деятельности. Приемы организации урока-проблематизации. Партнерская модель взаимодействия. Урок-диалог в школе. Содержание и структура школьной программы по литературе. Учебники по литературе. Этапы работы над художественным произведением. Вступительные занятия. Уроки-задания: беседа, лекция, семинар, конференция и т.д. Критерии оценки выразительного чтения. Развитие речи школьников в процессе изучения литературы. Взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения в школе. Прием «провоцирующего собеседника». Пути анализа литературных произведений в школе. Изучение биографии писателя в школе. Изучение теоретико-литературных понятий на уроках литературы. Урок диалог-погружение в ситуацию. Заключительные занятия. Основные требования к тестированию по литературе. Единый государственный

	экзамен по литературе. Основной государственный экзамен Итоговое сочинение. Внеурочная работа по литературе. Проектная деятельность учащихся. Группы индивидуального развития. Факультативные занятия. Творческие задания по литературе. Олимпиады по литературе. Чтение и изучение текста художественного произведения в школе. Урок-проблемная ситуация: урок-экспертиза, лаборатория, консилиум. Методика обучения выразительному чтению. История методики преподавания литературы. Литература как учебный предмет в школе. Особенности организации совместной деятельности на уроке литературы (урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог). Организация внеклассной работы по литературе. Профессиональное мастерство учителя-филолога.
«Методика обучения математике»	
Методика обучения решению задач.	История методики математики по обучению решению задач. Психолого-педагогические трудности в обучении решению текстовых задач. Решение задач с помощью уравнений. Обучение решению задач.
Требования к современному уроку математики	Этапы урока. Способы учета особенностей формирования различных типов универсальных действий. Типы уроков. Способы работы учителя в рамках разных типов уроков. Анализ урока математики.
Основные формы мышления: понятие, суждение, умозаключение.	Формирование математических понятий. Теоремы, виды теорем. Доказательство теорем, виды доказательств. Обучение доказательству теорем. Особенности УМК «Компетентность. Инициатива. Творчество».
Числовые системы в школьном курсе математики. Формирование понятийного мышления	Схема изучения числовых систем. Этапы формирования понятийного мышления на примере изучения темы «Десятичные дроби». Изучение темы «Целые числа». Развитие различных качеств мыслительных операций: системность, рефлексивность, обратимость. Развитие познавательных стилей. Рациональные числа. Развитие умения контролировать умственную деятельность. Действительные числа. Числовые системы. Формирование понятийного мышления.
Курс школьной алгебры: проблемы, методы, результаты	Изучение начал алгебры. Тождественные преобразования. Работа с формулами, входящими в тождество. Формирование когнитивных схем о тождествах. Тождества сокращенного умножения. Алгебраические дроби. Метод аналогии. Тождественные преобразования иррациональных выражений. Уравнения и системы уравнений. Изучение линейных уравнений, квадратных уравнений. Развитие умений планировать и контролировать умственную деятельность. Решение систем уравнений. Формирование понятия «математическое моделирование». Числовые неравенства.
Функции в школьном курсе математики	Изучение прямой пропорциональности и линейной функции. Методика установления межпредметных связей. Изучение графика. Изучение квадратичной функции. Связь понятий «квадратичная функция», «квадратные уравнения», «неравенства второй степени». Задачи с параметрами. Тригонометрия. Функции.
Изучение курса школьной геометрии с точки зрения деятельности и	Пропедевтический курс геометрии. Первые представления о геометрических фигурах. Обучение элементам геометрии в 5-6 классах. Первые уроки систематического курса геометрии. Аксиоматическое построение курса геометрии. Логическое строение

компетентностного подходов.	школьного курса геометрии. Аксиоматический метод. Доказательство первых теорем. Понятие равенства геометрических фигур. Признаки равенства треугольников. Доказательства равенства фигур. Изучение признаков равенства треугольников. Геометрические преобразования. Построение геометрии на основе понятия движения. Преобразования плоскости и пространства. Группы преобразований. Группы движений. Группы подобия. Основная теорема о связи подобий, движений и гомотетии. Изучение признаков подобия. Метод подобия в решении задач. Векторы и координаты на плоскости и в пространстве. Подходы к понятию вектора. Две схемы введения векторов и координат. Изучение операций над векторами. Векторный метод решения задач. Простейшие задачи аналитической геометрии. Координатный метод решения задач. Курс стереометрии. Изучение аксиом стереометрии. Стандартное изображение пространственных фигур. Требования к чертежу. Решение стереометрических задач. Прямые и плоскости в пространстве. Параллельность прямых и плоскостей. Аксиомы параллельности, признаки параллельности, параллельное проектирование. Изображение пространственных фигур на плоскости. Перпендикулярность прямых и плоскостей. Теорема о трех перпендикулярах. Вычисление расстояний. Многоугольники и многогранники в школьном курсе. Площадь и объем фигур. Аксиомы величины в школьном курсе геометрии. Введение понятия площади. Вывод формулы площади. Понятие объема. Вычисление объема фигур.
«Методика обучение физике»	
Методика обучения физике как наука	История преподавания физики. Физическое образование в современной школе. Цели образования. Таксономия целей по Блуму, Беспалько, Карпинчику. Содержание курса физики средней школы. Личностные и метапредметные результаты в обучении физике.
Значение и назначение кабинета физики в процессе ее преподавания	Значение и назначение кабинета физики в процессе ее преподавания. Оснащение кабинета. Физическое оборудование. Компьютер как средство обучения при изучении нового материала.
Методы и технологии обучения физике	Методы обучения физике. Технологии обучения физике. Классификация методов. Словесные, практические, наглядные методы. Объяснительно-иллюстративный, исследовательский, репродуктивный, эвристический, проектный методы обучения. Проблемное изложение. Игровые технологии на уроке и во внеурочной деятельности.
Организация учебной деятельности на разных видах уроков. Внеурочная работа.	Планирование и формы организации учебных занятий по физике. Типы уроков и особенности их планирования. Методика проведения фронтальных лабораторных работ. Методика организации домашнего эксперимента. Контроль достижений обучающихся. Внеурочная работа.
Изучение видов физического знания	Модель: понятие, виды. Физические явления в курсе физики 7-8 классов. Модели в курсе физики. Изучение физических явлений. Способы формирования физических понятий.

Экологическое образование в процессе обучения физике	Техническое развитие и экологические проблемы. Вопросы курса физики, требующие экологического рассмотрения. Проблемы экологии.
Методика изучения тем школьного курса физики	Методика изучения механики. Изучение понятий кинематики. Изучение понятий и законов динамики. Изучение молекулярной физики. Изучение газовых законов. Понятие «температура». Изучение электродинамики. Основные понятия электростатики. Изучение магнитного поля. Строение атома. Радиоактивность. Строение ядра. Цепная реакция. Атомная энергетика. Демонстрационные эксперименты по темам «Строение вещества», «Тепловые явления», «Давление газа, твердого тела», «Давление жидкости», «Простые механизмы», «Электростатика», «Законы постоянного тока».
Создание здоровьесберегающей среды при обучении физике	Понятие «здоровьесберегающая среда обучения». Технологии построения здоровьесберегающей среды обучения школьников.

Приложение В (справочное)

Содержание современных пособий для методической и психолого-педагогической подготовки учителей в Китае

Дисциплина	Содержание учебников
«Методика обучения английскому языку»	<p>1. Наименование: Хэ Гуанкэн. Методика обучения английскому языку: теория и практика. 2011 г. (何广铿. 英语教学法教程: 理论与实践 (An Introduction to English Teaching Methodology). 暨南大学出版社, 2011.)</p> <p>Содержание: Глава 1. Введение; Глава 2. Краткая история преподавания иностранных языков; Глава 3. Основные школы методики преподавания иностранных языков; Глава 4. Теоретические основы обучения иностранным языкам; Глава 5. Изучение английского языка, стратегии обучения; Глава 6. Преподавание фонетики английского языка; Глава 7. Обучение грамматике английского языка; Глава 8. Обучение английскому словам; Глава 9. Обучение аудированию; Глава 10. Обучение говорению; Глава 11. Обучение чтению; Глава 12. Обучение письму; Глава 13. Обучение культуре; Глава 14. Оценивание обучения.</p> <p>2. Наименование: 金明芬, 武晓蓓. 英语教学法教程. 中国纺织出版社有限公司, 2019. (Цзинь Минфэнь, У Сяобэй. Курс по методике обучения английскому языку. 2019 г.)</p> <p>Содержание: Глава 1. Введение; Глава 2. Методы обучения английскому языку; Глава 3. Обучение знаниям языка; Глава 4. Базовые навыки обучения английскому языку; Глава 5. Культура обучения английскому языку; Глава 6. Автономное изучение английского языка; Глава 7. Оценка преподавания английского языка; Глава 8. Тенденции развития методики обучения иностранным языкам.</p>
«Методика обучения математике»	<p>1. Наименование: 张晓霞. 小学数学教学法. 中国财政经济出版社, 2011. (Чжан Сяося. Методика обучения математике в начальной школе. Китайское финансово-экономическое издательство. 2011 г.).</p> <p>Содержание: Введение; Глава 1. Курс школьной математики; Глава 2. Учебник школьной математики; Глава 3. Изучение школьной математики; Глава 4. Проектирование преподавания школьной математики; Глава 5. Анализ примерных уроков «Число и алгебра» и их проектирование; Глава 6. Анализ примерных уроков «Графика и геометрия» и их проектирование; Глава 7. Анализ примерных уроков «Статистика и вероятность» и их проектирование; Глава 8. Анализ примерных уроков «Интеграция и практика» и их проектирования обучения; Глава 9. Профессиональные качества учителя; Глава 10. Взгляд в прошлое и размышления.</p> <p>2. Наименование: 范文贵. 小学数学教学论. 华东师范大学出版社, 2016. (Фэн Вэньгуй. Дидактика обучения школьной математике. Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2016 г.)</p> <p>Содержание: Глава 1. Профессиональное развитие учителей математики; Глава 2. Цели и содержание учебных программ по математике; Глава 3. Теория изучения школьной математики; Глава 4. Методы преподавания школьной математики; Глава 5. Проектирование</p>

	<p>преподавания школьной математики; <i>Глава 6.</i> Средства и методы преподавания школьной математики; <i>Глава 7.</i> Обучение числам и алгебре; <i>Глава 8.</i> Обучение графике и геометрии; <i>Глава 9.</i> Обучение статистике и теории вероятностей; <i>Глава 10.</i> Практическое обучение; <i>Глава 11.</i> Оценка преподавания школьной математики; <i>Глава 12.</i> Методы научных исследований в области школьной математики.</p>
«Педагогика»	<p>1. Наименование: 全国十二所重点师范大学. 教育学基础. 教育科学出版社, 2015. (Двенадцать ведущих педагогических университетов. Основы педагогики. Издательство педагогических наук, 2015 г.) Содержание: <i>Глава 1.</i> Образование и педагогика; <i>Глава 2.</i> Функция образования; <i>Глава 3.</i> Цели образования; <i>Глава 4.</i> Система образования; <i>Глава 5.</i> Учителя и ученики; <i>Глава 6.</i> Учебные программы; <i>Глава 7.</i> Обучение в классе; <i>Глава 8.</i> Образование в учебных заведениях и жизнь учащихся; <i>Глава 9.</i> Управление классом и работа классного учителя; <i>Глава 10.</i> Оценка учащихся; <i>Глава 11.</i> Исследования в области педагогического образования; <i>Глава 12.</i> Реформа и развитие образования.</p> <p>2. Наименование: 王道俊, 郭文安. 教育学. 人民教育出版社, 2016. (Ван Даоцзюнь, Го Вэнань. Педагогика. Издательство народного образования, 2016 г.) Содержание: Введение; <i>Глава 1.</i> Концепция образования; <i>Глава 2.</i> Образование и человеческое развитие; <i>Глава 3.</i> Образование и социальное развитие; <i>Глава 4.</i> Цели образования; <i>Глава 5.</i> Система образования; <i>Глава 6.</i> Учебные программы; <i>Глава 7.</i> Обучение и воспитание (Часть 1); <i>Глава 8.</i> Обучение и воспитание (Часть 2); <i>Глава 9.</i> Обучение и воспитание (Часть 3); <i>Глава 10.</i> Нравственное воспитание; <i>Глава 11.</i> Эстетическое воспитание; <i>Глава 12.</i> Спорт; <i>Глава 13.</i> Комплексные практические занятия; <i>Глава 14.</i> Классный учитель; <i>Глава 15.</i> Педагог; <i>Глава 16.</i> Управление школой.</p>
«Психология»	<p>1. Наименование: 彭聃龄, 普通心理学. 北京师范大学出版社, 2019. (Пэн Данлин. Общая психология. Издательство Пекинского педагогического образования, 2019 г.) Содержание: Введение; <i>Глава 1.</i> Объекты и методы исследования психологии; <i>Глава 2.</i> Нейрофизиологический механизм психологии; <i>Глава 3.</i> Чувство; <i>Глава 4.</i> Восприятие; <i>Глава 5.</i> Осведомленность и внимание; <i>Глава 6.</i> Память; <i>Глава 7.</i> Мышление; <i>Глава 8.</i> Язык; <i>Глава 9.</i> Мотивация; <i>Глава 10.</i> Эмоции; <i>Глава 11.</i> Способность; <i>Глава 12.</i> Личность; <i>Глава 13.</i> Учение; <i>Глава 14.</i> Развитие в течение всей жизни человека.</p> <p>2. Наименование: 陈琦, 刘儒德. 当代教育心理学. 北京师范大学出版社, 2019. (Чэнь Ци, Лю Руде. Современная педагогическая психология. Издательство Пекинского педагогического университета, 2019 г.) Содержание: Введение; <i>Глава 1.</i> Педагогическая психология и исследования; <i>Глава 2.</i> Психологическое развитие учащихся; <i>Глава 3.</i> Индивидуальные различия учащихся; <i>Глава 4.</i> Введение в психологию обучения; <i>Глава 5.</i> Теория поведенческого обучения; <i>Глава 6.</i> Теория когнитивного обучения; <i>Глава 7.</i> Конструктивизм и теория гуманистического обучения; <i>Глава 8.</i> Мотивация к обучению; <i>Глава 9.</i> Изучение знаний; <i>Глава 10.</i> Обучение навыкам; <i>Глава 11.</i> Обучение решению проблем и творчестве; <i>Глава 12.</i> Стратегии обучения; <i>Глава 13.</i> Формирование личности; <i>Глава 14.</i> Проектирование обучения; <i>Глава 15.</i> Управление классом; <i>Глава 16.</i> Оценка успеваемости; <i>Глава 17.</i> Психология педагога.</p>

«Педагогическая практика»	<p>1. Наименование: 周跃良. 教育实习手册. 高等教育出版社, 2011. (Чжоу Юэлян. Пособие по педагогической практике. Издательство высшего образования, 2011 г.)</p> <p>Содержание: <i>Тема 1.</i> Подготовка к педагогической практике; <i>Тема 2.</i> Учебная практика; <i>Тема 3.</i> Педагогическая практика; <i>Тема 4.</i> Практика классного руководителя; <i>Тема 5.</i> Образовательная исследовательская практика; <i>Тема 6.</i> Аттестация педагогической практики и успеваемости учащихся; <i>Тема 7.</i> Итоги педагогической практики; Приложение.</p> <p>2. Наименование: 侯宏业, 冯瑞娜 小学教育实习手册. 南京大学出版社, 2020. (Хоу Хунье, Фэн Руина. Пособие по руководству педагогической практикой в школе. Издательство Нанкинского университета, 2020 г.)</p> <p>Содержание: Введение; <i>Тема 1.</i> Ознакомление с педагогической практикой; <i>Тема 2.</i> Подготовка к педагогической практике; <i>Тема 3.</i> Обучение в классе; <i>Тема 4.</i> Научно-исследовательская деятельность; <i>Тема 5.</i> Работа классного учителя; <i>Тема 6:</i> Строительство школьной культуры; <i>Тема 7.</i> Обобщение работы педагогической практики и оценки результатов.</p>
---------------------------	---

Приложение Г
Содержание современных пособий для методической и психолого-педагогической подготовки учителей в России

Наименование	Содержание учебника
«Методика обучения ИЯ»	<p>1. Наименование: Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс : учебное пособие. – Москва : ФЛИНТА, 2020.</p> <p>Содержание: <i>Тема 1.</i> Теория обучения иностранным языкам как специфическая область педагогических знаний; <i>Тема 2.</i> Концептуальные основы методической науки; <i>Тема 3.</i> Лингвистические и психологические знания и их роль в обосновании целей и содержания; <i>Тема 4.</i> Целевые и содержательные компоненты в методической системе по обучению иностранным языкам; <i>Тема 5.</i> Деятельностные компоненты в методике обучения иностранным языкам; <i>Тема 6.</i> Результативный компонент в оценке деятельности обучающихся в иноязычном образовании; <i>Тема 7.</i> Современные направления в методической науке.</p> <p>2. Наименование: Кучеренко Н. Л. Теория и методика обучения иностранным языкам : учебное пособие для бакалавров педагогических вузов. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2014.</p> <p>Содержание: <i>Тема 1.</i> Роль и место иностранных языков в системе языкового образования; <i>Тема 2.</i> Теория и методика обучения иностранным языкам как наука; <i>Тема 3.</i> Психолого-лингвистические основы обучения иностранным языкам; <i>Тема 4.</i> Цели и содержание обучения иностранным языкам; <i>Тема 5.</i> Принципы и средства обучения иностранным языкам; <i>Тема 6.</i> Методы обучения и учения. Управление как элементарная единица обучения иностранным языкам. Система управления.</p>
«Методика обучения математике»	<p>1. Наименование: Денищева Л. О. Теория и методика обучения математике в школе: учебное пособие. – Москва : Бинوم. Лаборатория знаний, 2013.</p> <p>Содержание: Введение; <i>Глава 1.</i> Методика формирования понятий; <i>Глава 2.</i> Обучение доказательству на уроках математике; <i>Глава 3.</i> Методика формирования умений; <i>Глава 4.</i> Задачи в обучении математике в школе; <i>Глава 5.</i> Урок математике в современной школе.</p> <p>2. Наименование: Гусев В. А. Теория и методика обучения математике: психолого-педагогические основы. – Москва : Лаборатория знаний, 2017.</p> <p>Содержание: <i>Глава 1.</i> Цели обучения математике в средней школе; <i>Глава 2.</i> Основы мыслительной деятельности учащихся при обучении математике; <i>Глава 3.</i> Математическая деятельность школьника; <i>Глава 4.</i> Дифференциация обучения математике в школе; <i>Глава 5.</i> Мотивация в обучении математике в школе.</p>
«Педагогика»	<p>1. Наименование: Артеменко О. Н., Макадей Л. И. Педагогика : учебное пособие (курс лекций). – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015.</p> <p>Содержание: <i>Тема 1.</i> Введение в педагогическую деятельность; <i>Тема 2.</i> История педагогики и образования. Общие основы педагогики; <i>Тема 3.</i> Теория обучения; <i>Тема 4.</i> Теория и методика воспитания; <i>Тема 5.</i> Социальная педагогика; <i>Тема 6.</i> Педагогические технологии; <i>Тема 7.</i></p>

	<p>Управление образовательными системами; <i>Тема 8.</i> Психолого-педагогический практикум; <i>Тема 9.</i> Нормативно-правовое обеспечение образования.</p> <p>2. Наименование: Подымова Л. С. Педагогика: учебник и практикум для вузов. – Москва : Издательство Юрайт, 2018.</p> <p>Содержание: <i>Глава 1.</i> Введение в педагогическую профессию; <i>Глава 2.</i> Общие основы педагогики; <i>Глава 3.</i> Теория образования и обучения; <i>Глава 4.</i> Теория и методика воспитания.</p>
«Психология»	<p>1. Наименование: Ансимова Н. П. Общая психология : учебное пособие. – Ярославль : Издательство ЯГПУ, 2013.</p> <p>Содержание: <i>Тема 1.</i> Предмет психологии; <i>Тема 2.</i> Эволюция психики; <i>Тема 3.</i> Создание; <i>Тема 4.</i> Мозг и психика; <i>Тема 5.</i> Генезис и структура психических процессов; <i>Тема 6.</i> Ощущение; <i>Тема 7.</i> Восприятие; <i>Тема 8.</i> Память; <i>Тема 9.</i> Воображение; <i>Тема 10.</i> Мышление; <i>Тема 11.</i> Речь; <i>Тема 12.</i> Внимание; <i>Тема 13.</i> Интеллект; <i>Тема 14.</i> Психические состояние; <i>Тема 15.</i> Эмоции и чувства; <i>Тема 16.</i> Воля; <i>Тема 17.</i> Мотивация; <i>Тема 18:</i> Я-концепция; <i>Тема 19.</i> Темперамент; <i>Тема 20.</i> Характер; <i>Тема 21.</i> Личность и индивидуальность; <i>Тема 22.</i> Деятельность; <i>Тема 23.</i> Способности.</p> <p>2. Наименование: Фрондзей С. Н. Общая психология : учебное пособие. – Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2019.</p> <p>Содержание: <i>Тема 1.</i> Введение в психологию: общая характеристика психологии как науки, структура современной психологии, общее понятие о психике; <i>Тема 2.</i> Психология познавательных процессов: ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, воображение; <i>Тема 3.</i> Психология личности: личность как предмет психологического исследования, психические свойства личности.</p>

**Приложение Д
(справочное)**

**Трудовоемкость методической и психолого-педагогической подготовки
в китайских и российских университетах**

**Трудовоемкость методической и психолого-педагогической подготовки в китайских
университетах (на примере Северо-восточного и Пекинского педагогических
университетов)**

Северо-восточный педагогический университет		
Профили подготовки, дисциплины, педагогические практики	з.е.	Процент (%) от общей трудоемкости образовательной программы
1. Профиль: Английский язык (2018 г.)		Общая трудоемкость: 160 з.е.
<i>Дисциплины:</i>	6	8,7
– «Учебные программы и дидактика обучения ИЯ»	2	
– «Микропреподавание ИЯ»	2	
– «Педагогика»	1	
– «Психология»	1	
<i>Педагогическая практика</i>	8	
2. Профиль: История (2018 г.)		Общая трудоемкость: 155 з.е.
<i>Дисциплины:</i>	5	7,1
– «Учебные программы и дидактика обучения истории»	2	
– «Проектирование обучения истории и микропреподавание»	2	
– «Педагогика»	1	
– «Психология»	1	
<i>Педагогическая практика</i>	6	
4. Профиль: Химия (2017 г.)		Общая трудоемкость: 145 з.е.
<i>Дисциплины:</i>	5	8,9
– «Учебные программы и дидактика обучения химии»	2	
«Микропреподавание химии»	1	
– «Педагогика»	1	
– «Психология»	1	
<i>Педагогическая практика</i>	8	
5. Профиль: Математика (2017 г.)		Общая трудоемкость: 154 з.е.
<i>Дисциплины:</i>	5	7,1
– «Учебные программы и дидактика обучения математике»	2	
– «Микропреподавание школьной математики»	1	
– «Педагогика»	1	
– «Психология»	1	
<i>Педагогическая практика</i>	6	

Пекинский педагогический университет		
1. Профиль: Английский язык (2019 г.)		Общая трудоемкость: 147 з.е.
<i>Дисциплины:</i>	7	11,5
– «Методика обучения английскому языку»	2	
– «Умения обучения английскому языку»	1	
– «Педагогика»	2	
– «Психология»	2	
<i>Педагогическая практика</i>	10	
2. Профиль: История (2017 г.)		
<i>Дисциплины:</i>	7	11,5
– «Методика обучения истории»	2	
– «Умения обучения истории»	1	
– «Педагогика»	2	
– «Психология»	2	
<i>Педагогическая практика</i>	10	
3. Профиль: Математика (2018 г.)		
<i>Дисциплины:</i>	11	11,6
– «Дидактика обучения школьной математике»	2	
– «Проектирование обучения школьной математике и изучения кейса»	2	
– «Педагогика»	2	
– «Психология»	2	
<i>Педагогическая практика</i>	10	
4. Профиль: Физика (2018 г.)		
<i>Дисциплины:</i>	8	11,6
– «Дидактика обучения школьной физике»	2	
– «Проектирование обучения школьной физике и изучения кейса»	2	
– «Педагогика»	2	
– «Психология»	2	
<i>Педагогическая практика</i>	10	

Трудоемкость методической и психолого-педагогической подготовки в российских университетах (на примере Московского педагогического государственного университета и Томского государственного педагогического университета)

Московский педагогический государственный университет		
Профили подготовки, дисциплины, педагогические практики	з.е.	Процент (%) от общей трудоемкости образовательной программы
1. Профиль: иностранный язык и иностранный язык (2016 г.) Общая трудоемкость: 300 з.е.		
<i>Дисциплины:</i>	40	20,3
– «Методика обучения первому иностранному языку»	10	
– «Методика обучения второму иностранному языку»	10	
– «Педагогика»	10	
– «Психология»	10	
<i>Производственная практика</i>	21	

2. Профиль: Математика-информатика (2016 г.)		Общая трудоемкость: 300 з.е.	
<i>Дисциплины:</i>	34	18	
– «Методика обучения математике»	10		
– «Методика обучения информатике»	10		
– «Психология»	7		
– «Педагогика»	7		
<i>Педагогическая практика</i>	20		
Томский государственный педагогический университет			
1. Профиль: Иностранный язык и иностранный язык (2017 г.)		Общая трудоемкость: 300 з.е.	
<i>Дисциплины:</i>	35	13,6	
– «Методика обучения первому иностранному языку»	5		
– «Методика обучения второму иностранному языку»	5		
– «Теоретические основы обучения иностранным языкам»	3		
– «Педагогика»	11		
– «Психология»	11		
<i>Педагогическая практика</i>	6		
2. Профиль: Математика-информатика (2020 г.)		Общая трудоемкость: 300 з.е.	
<i>Дисциплины:</i>	34	16,6	
– «Методика обучения математике»	6		
– «Методика обучения информатике»	6		
– «Развивающие технологии в обучении математике»	3		
– «Развивающие технологии в обучении информатике»	3		
– «Современные модели и средства оценивания в обучении математике»	4		
– «Педагогика»	6		
– «Психология»	6		
<i>Педагогическая практика</i>	15		

Приложение Е (справочное)

Организация дисциплин «Психология» и «Педагогика» в китайских и российских университетах

Организация дисциплин «Психология» и «Педагогика» в университетах Китая (на примере Северо-восточного, Пекинского и Хайнаньского педагогических университетов)

	«Педагогика»	«Психология»
Северо-восточный педагогический университет	<p>1. Время и трудоемкость: 4 семестр 2 курса, 36 учебных часов.</p> <p>2. Учебник: Лю Хайминь. Принципы педагогики. Издательство высшего образования, 2011 г. (柳海民: 《教育学原理》 高等教育出版社, 2011年.).</p> <p>3. Форма организации: лекции</p> <p>4. Способ оценивания: Текущая оценка (40%), экзамен (60%).</p>	<p>1. Время и трудоемкость: 3 семестр 2 курса, 18 учебных часов</p> <p>2. Учебник: Лу Хайдун. Педагогическая психология. Издательство Северо-восточного педагогического университета, 2013 г. (路海东. 教育心理学. 东北师范大学出版社, 2013年.).</p> <p>3. Форма организации: лекции</p> <p>4. Способ оценивания: Текущая оценка (40%), экзамен (60%).</p>
Пекинский педагогический университет	<p>1. Время и трудоемкость: 5 семестр 3 курса, 32 учебных часа.</p> <p>2. Учебник: Ли Шанвэй, У Тяньу. Общая педагогика. Издательство Пекинского педагогического университета, 2010 г. (李尚卫, 吴天武. 普通教育学. 北京师范大学, 2010年.).</p> <p>3. Форма организации: лекции, семинары.</p> <p>4. Способ оценивания: Текущая оценка (40%), экзамен (60%).</p>	<p>1. Время и трудоемкость: 4 семестр 2 курса, 32 учебных часа.</p> <p>2. Учебник: Чэнь Ци, Лю Руде. Современная педагогика и психология. Издательство Пекинского педагогического университета, 2016 г. (陈琦, 刘儒德. 当代教育心理学. 北京师范大学出版社, 2016年.).</p> <p>3. Форма организации: лекции, семинары.</p> <p>4. Способ оценивания: Текущая оценка (40%), экзамен (60%).</p>
Хайнаньский педагогический университет	<p>1. Время и трудоемкость: 5 семестр 3 курса, 32 учебных часа.</p> <p>2. Учебник: Пан Шоусин, Гуан Шаокуй. Новая теория педагогики. Издательство Шандунского университета, 2009 г. (庞守兴, 广少奎. 教育学新论. 山东大学出版社, 2009年.).</p> <p>3. Форма организации: лекции</p> <p>4. Способ оценивания: Текущая оценка (20%), экзамен (80%).</p>	<p>1. Время и трудоемкость: 4 семестр 2 курса, 32 учебных часа.</p> <p>2. Учебник: Пэн Цзюньлин. Общая психология, Beijing Normal University Press, 2001. 彭琇龄. 普通心理学, 北京师范大学出版社, 2001年.</p> <p>3. Форма организации: лекции</p> <p>4. Способ оценивания: Текущая оценка (20%), экзамен (80%).</p>

**Организация дисциплин «Педагогика» и «Психология» в университетах России
(на примере Московского педагогического государственного университета и Томского
государственного педагогического университета)**

	«Педагогика»			«Психология»		
МПГУ (2013 г.)	Дисциплина изучается в 3, 4, 5 семестрах, всего 10 з.е., 360 ч.			Дисциплина изучается в 2, 3, 4 семестрах, всего 10 з.е., 360 ч.		
	Вид занятий	ч.	%	Вид занятий	ч.	%
	Лекции	44	12,2	Лекции	44	12,2
	Семинары	78	21,6	Семинары	78	21,6
	Практические занятия	58	16,1	Практические занятия	58	16,1
	Самостоятельная работа	180	51,1	Самостоятельная работа	180	51,1
ТГПУ (2018 г.)	Дисциплина изучается в 5, 6 семестрах, всего 11 з.е., 792 ч.			Дисциплина изучается в 4, 5 семестрах, всего 11 з.е., 792 ч.		
	Вид занятий	ч.	%	Вид занятий	ч.	%
	Лекции	192	24,2	Лекции	216	27,1
	Практические занятия	132	16,6	Практические занятия	144	18,2
	Самостоятельная работа	414	52,2	Самостоятельная работа	378	47,7
	Промежуточная аттестация (экзамен)	54	7	Промежуточная аттестация (экзамен)	54	7

**Приложение Ж
(справочное)**

**Сроки, объем и организация дисциплины «Методика обучения предмету»
в Московском педагогическом государственном университете,
Новосибирском государственном педагогическом университете, Томском
государственном педагогическом университете**

Наименование университетов	«Методика обучения предмету»		
ТГПУ (2018 г.)	«Методика обучения ИЯ»: 7 и 8 семестры, 5 з.е., 360 часов		
	Виды занятий	кол-во часов	%
	1. Лекции	104	28,8
	2. Практические занятия	96	26,6
	3. Промежуточная аттестация	54	15
	106	29,6	
МПГУ (2011 г.)	«Методика обучения первому ИЯ»: 4, 5, 6, 7 семестры, 10 з. е., 360 ч.		
	Виды занятий	кол-во часов	%
	1. Лекции	66	18,3
	2. Семинары	58	16,1
	3. Практические занятия	26	7,2
	4. Лабораторные работы	6	1,6
	194	56,8	
НГПУ (2019 г.)	«Методика обучения и воспитания (по профилю)»: 4, 5, 6 семестры, 10 з.е., 360 ч.		
	Виды занятий	кол-во часов	%
	1. Лекции	44	12,2
	2. Лабораторные работы	54	15
	3. Консультации	2	0,5
	260	72,3	

Приложение И (справочное)

Анкеты для студентов и преподавателей методики при проведении эмпирического исследования

Анкета 1 «Влияние профессионально-методической подготовки на методическую готовность студентов к преподаванию в школе» (для студентов)

Вуз: _____
Направленность (профиль): _____
Курс и семестр _____

Инструкция

Основной целью данного исследования является изучение влияния методической подготовки учителей в педагогическом университете на готовность студентов к преподаванию в школе. Полученные данные используются только в академических целях.

Вопросы анкеты

1. Помогла ли Вам методическая подготовка на практике в школе? (√)

Да
Нет

2. Как Вы думаете, с какими сложностями в преподавании Вашего предмета Вы можете столкнуться при работе в школе?

3. Какой метод обучения Вашему предмету Вы считает наиболее эффективным?

4. Что такое метод обучения?

5. Какими профессиональными умениями, по Вашему мнению, должен обладать учитель?

6. Как Вы считаете, насколько Вами освоен теоретический материал по методике обучения предмету?

- A. Полностью освоен.
- B. Частично освоен.
- C. Слабо освоен.
- D. Совсем не освоен.
- E. Не ясно.

7. Как Вы думаете, как Ваш опыт педагогической практики в школах повлиял на Вашу профессиональную подготовку?

- A. Лучшее понимание фактической ситуации преподавательской работы учителей школ.
- B. Более глубокое понимание теоретических знаний, полученных в университете.
- C. Развитие способностей к обучению.

- D. Уверенность в правильном выборе профессии учителя.
- E. Другое (если есть, укажите, пожалуйста).

8. Что Вы делаете, когда сталкивались с проблемами обучения во время педагогической практики?

- A. Активно использую методические знания, полученные в университете для анализа проблем и их решения.
- B. Обращаюсь за помощью к преподавателям университетов или учителей в школах.
- C. Обсуждаю решения проблем с однокурсниками.
- D. Ищу решение в Интернете.
- E. Другое (если есть, укажите, пожалуйста).

9. Как Вы думаете, насколько качественно Вы выполнили задачи педагогической практики в школе?

- A. Отлично выполнил все определенные задачи, узнал и освоил/много нового.
- B. Хорошо выполнил определенные задачи.
- C. Не совсем выполнил.
- D. Плохо выполнил.

10. Какую роль, по Вашему мнению, должна играть методическая подготовка будущих учителей?

- A. Улучшить теоретические знания студентов о методике обучения предметам.
- B. Повысить желание студентов к обучению.
- C. Развивать способности студентов к обучению.
- D. Повысить уровень понимания студентами профессии учителя.
- E. Улучшить уровень понимания студентами практической преподавательской деятельности в школах.
- F. Улучшить конкурентоспособность студентов педагогических университетов при трудоустройстве.
- G. Улучшить способность студентов применения профессиональных предметных знаний.
- H. Другое (если есть, укажите, пожалуйста).

11. Какая/какие дисциплина(ы) из следующих, по Вашему мнению, способствуют развитию методических умений учителя? (можно выбрать несколько вариантов)

- A. Методика обучения предмету.
- B. Педагогика.
- C. Психология.
- D. Педагогическая практика.
- F. Профессиональные дисциплины по профилю подготовки.
- G. Другие (если есть, укажите, пожалуйста).

12. Оцените *свою* готовность к преподавательской деятельности по пятибалльной шкале, где: «5» – отлично, «4» – хорошо, «3» – удовлетворительно, «2» – удовлетворительно, «1» – очень плохо. Подчеркните выбранный вариант.

13. Что для Вас является самым важным в профессии учителя? Выберите один вариант.

- A. Знать и соблюдать профессиональную этику учителя.
- B. Готовность работать учителем долгосрочно или даже на протяжении всей жизни.
- C. Проявлять свой профессионализм, систематически повышать квалификацию.
- D. Осознавать значимость своей профессии и качество своей работы.
- E. Сотрудничество с коллегами, совместное решение профессиональных проблем.

14. Что Вы считаете самым важным во взаимодействии со школьниками? Выберите один вариант.

- A. Уважать мнение школьников и защитить их права.
- B. Справедливое и доброжелательно отношение к каждому школьнику.
- C. Помогать школьникам самостоятельно учиться.
- D. Верить в своих школьников.
- E. Ценить интерес и хобби школьников.

15. Расположите знания учителя по степени значимости (укажите цифры от 1 до 8 в таблице), где 8 – самые значимые знания, 1 – наименее значимые знания.

Профессиональные знания учителя	№
A. Знать детскую психологию и особенности развития личности детей.	
B. Знать историю педагогики и методики обучения предмету.	
C. Хорошо знать свой предмет.	
D. Знать методы обучения предмету.	
E. Знать цели и содержание стандартов обучения по предмету.	
F. Знать функции и содержание учебных пособий по предмету и их соответствие стандартам предмета обучения.	
G. Знать программы и планы обучения предмету.	
H. Знать, как достигать цели обучения предмету.	

16. Оцените методические умения учителя по степени значимости (от 1 до 10 баллов), где 10 – наиболее значимые умения, 1 – наименее значимые умения.

Профессиональные умения учителя	Балл
Правильно ставить цели обучения перед учениками.	
Проектировать учебный план с учетом учебной цели, содержания обучения, способностей школьников.	
Использовать разные методы обучения.	
Контролировать учебный процесс и динамику обучения.	
Использовать современные образовательные технологии.	
Использовать разные методы оценивания.	
Планировать саморазвитие в профессии.	
Использовать различные учебные ресурсы в целях повышения квалификации.	

17. Что из нижеперечисленного, на Ваш взгляд, в большей и в меньшей степени влияет на готовность к обучению Вашему предмету в школе (проставьте баллы от 1 до 9 в таблице), где 9 – влияет в большей степени, 1 – влияет в меньшей степени.

	Балл
Профильные вузовские дисциплины (по профилю подготовки).	
Педагогическая практика.	
Лекционные занятия по методике обучения предмету.	
Опыт домашнего воспитания детей.	
Волонтерский опыт преподавания.	
Семинарские (практические) занятия по методике обучения предмету.	
Учебная практика по профилю подготовки.	
ВКР по методике обучения.	
Научно-исследовательская работа.	

Анкета 2 «Влияние профессионально-методической подготовки на методическую готовность студентов к преподаванию в школе» (для преподавателей методики)

Вуз: _____

Пол: _____

Стаж работы: _____

Преподаваемая методическая дисциплина: _____

Инструкция

Основной целью данного исследования является изучение оценки преподавателями методических дисциплин уровня методической готовности студентов, обучающихся по направлению педагогического образования, и влияния данной подготовки на профессиональную деятельность студентов в школе. Полученные данные используются только в академических целях.

Вопросы анкеты

1. По Вашему мнению, помогла ли студентам профессионально-методическая подготовка в университете при формировании и развитии у них методической готовности к преподаванию в школе? (✓)

Да

Нет

2. Какую роль, по Вашему мнению, должна играть профессионально-методическая подготовка? (можно выбрать несколько вариантов)

A. Улучшить теоретические знания студентов о методике обучения предметам.

B. Повысить желание студентов к обучению предмету.

C. Развивать способности студентов к обучению предмету.

D. Повысить уровень понимания студентов профессии учителя.

E. Улучшить уровень понимания студентов особенностей преподавательской деятельности в школах.

F. Улучшить конкурентоспособность выпускников педагогических университетов при трудоустройстве.

G. Улучшить способность студентов применять профессиональные предметные знания.

H. Другое (если есть, укажите, пожалуйста.)

3. Какая/какие из перечисленных вузовских дисциплин, по Вашему мнению, способствуют развитию профессиональных/методических умений студентов? (можно выбрать несколько вариантов)

A. Методика обучения предмету.

B. Педагогика.

C. Психология.

D. Педагогическая практика

F. Профессиональные дисциплины по профилю подготовки.

G. Другие (если есть, укажите, пожалуйста).

4. Что из нижеперечисленного, на Ваш взгляд, больше влияет на формирование и развитие методической компетенции и методическую готовность к работе будущих учителей в школе?

A. Профильные вузовские дисциплины (по профилю подготовки).

B. Педагогическая практика

- C. Лекционные занятия по методике обучения предмету.
- D. Опыт домашнего воспитания детей.
- E. Волонтерский опыт преподавания.
- F. Семинарские (практические) занятия по методике обучения предмету.
- G. Учебная практика по профилю подготовки.
- H. ВКР по методике обучения.
- I. Научно-исследовательская работа.
- J. Другое (если есть, укажите, пожалуйста.)

5. Часто ли Ваши студенты обращаются к Вам за помощью при возникновении проблем в период педагогической практики?(√)

- A. Да
- B. Нет

6. Как Вы думаете, насколько Вашими студентами освоен теоретический материал по методике обучения предмету?

- A. Полностью освоен.
- B. Частично освоен.
- C. Слабо освоен.
- D. Совсем не освоен.
- E. Неясно.

7. Как Вы думаете, насколько качественно Ваши студенты выполнили задачи педагогической практики в школе?

- A. Отлично выполнили все определенные задачи, узнали и освоили много нового.
- B. Хорошо выполнили определенные задачи.
- C. Не совсем выполнили.
- D. Плохо выполнили.

8. Оцените методическую готовность студентов к преподавательской деятельности перед окончанием университета по пятибалльной шкале, где: «5» – отлично, «4» – хорошо, «3» – удовлетворительно, «2» – плохо, «1» – очень плохо. Подчеркните выбранный вариант.

9. С какими сложностями Вы столкнулись при преподавании той или иной методической дисциплины или при руководстве педагогической практикой?

10. Ваши предложения по улучшению эффективности профессионально-методической подготовки учителей в университете.
