

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.В.ЛОМОНОСОВА»**

На правах рукописи

Сюй Сяотун

**ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КИТАЕ В
УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
академик РАО, доктор
педагогических наук, профессор
Гукаленко Ольга Владимировна

Москва – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА.....	21
1.1. Персонализация высшей школы как педагогическая проблема и методологические принципы персонализированной парадигмы образования ...	21
1.2. Сравнительный анализ моделей и технологий персонализации подготовки педагогов в Китае и в других странах.....	47
1.3. Политические, социально-экономические и педагогические предпосылки персонализации педагогического образования в Китае	78
Выводы по первой главе.....	100
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР	105
2.1. Выявление уровня и механизмов персонализации педагогического образования в вузах Китая	105
2.2. Проектирование модели персонализации подготовки будущих педагогов в КНР в условиях цифровой трансформации образования	123
2.3. Апробация модели персонализации профессиональной подготовки будущих педагогов и определение условий ее эффективной реализации	144
Выводы по второй главе.....	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	184
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	188
ПРИЛОЖЕНИЕ А (справочное) Анкета по разработке модели персонализации профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах Китая	217
ПРИЛОЖЕНИЕ Б (справочное) Опросник для оценки эффективности модели персонализации подготовки будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования.....	230

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена объективными тенденциями развития информационного общества, требованиями педагогической науки и практики в условиях стремительной цифровой трансформации образования; потребностями современной школы в новых профессиональных компетенциях педагогов; возрастающими требованиями к подготовке педагогических кадров с учетом высокой социокультурной динамики общества.

В современном глобальном мире важно обеспечение диалога культур, обмена опытом научных исследований и практической работы по развитию образовательных систем и подготовке педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования. В 2026-2027 годах проводятся перекрестные годы российско-китайского сотрудничества в области образования в соответствии с Распоряжением Президента Российской Федерации «в целях дальнейшего развития российско-китайских отношений и расширения двусторонних связей в области образования»¹. В этом контексте исследование опыта развития системы педагогического образования в Китае приобретает особое значение.

Китайская Народная Республика (КНР), как один из крупнейших участников глобальной образовательной системы, активно трансформирует систему педагогического образования, уделяя внимание формированию универсальных и личностных компетенций будущих специалистов, их подготовке к эффективной работе в динамичной образовательной среде, внедрению в школе инновационных технологий и к воспитанию нового поколения граждан.

Ведущие направления и приоритеты развития китайской национальной системы образования определены в стратегических документах Министерства образования КНР, охватывающих как процессы цифровой трансформации

¹ Распоряжение Президента Российской Федерации от 02.02.2026 г. № 28-рп О проведении Годов российско-китайского сотрудничества в области образования <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52933>

образования, так и механизмы подготовки педагогических кадров. Приоритеты цифровизации образования в КНР отражены в принятом 8 апреля 2026 г. национальном плане «ИИ + Образование», который был подготовлен Министерством образования Китая совместно с четырьмя другими ведомствами и может рассматриваться как самая масштабная в истории КНР программа цифровизации образования на основе внедрения искусственного интеллекта.

Технологии искусственного интеллекта включаются в квалификационные экзамены и сертификацию учителей. Предполагается формирование у педагогов представлений о принципах работы нейросетей и умения применять их в процессе обучения. Планируется переподготовка учителей для эффективного применения в практике технологий искусственного интеллекта.

Приоритеты цифровизации образования в КНР были также отражены в таких официальных актах, как документ Министерства образования КНР «Мнения о мерах по ускорению продвижения цифровизации образования» от 11 апреля 2025 г., в котором зафиксированы ориентиры цифровой интеграции инфраструктуры, образовательного контента и управления образовательными процессами. В Обзоре работы по цифровому образованию в Китае Министерства образования КНР за 2024 год подчеркивалась институционализация национальной платформы цифрового образования, а также интеграция цифровых ресурсов в учебные процессы всех уровней образования. Важным документом в контексте исследовательских задач являлось Уведомление Министерства образования КНР «Об усилении ИИ-образования в начальной и средней школе» от 20 ноября 2024 г., в котором были сформулированы ориентиры по внедрению ИИ-компетенций в школьные программы, развитию цифрового образовательного контента и персонализированных образовательных траекторий на базе интеллектуальных технологий.

Актуальные задачи цифровой трансформации нашли отражение и в нормативных актах по развитию системы подготовки педагогических кадров. Стратегические ориентиры модернизации педагогического образования были определены в Плане возрождения подготовки педагогических кадров (2018–2022

гг.) Министерства образования КНР; Платформе Министерства образования КНР по укреплению учительского корпуса базового образования новой эпохи, в Уведомлении Министерства образования КНР о реформе квалификационного присвоения учителям педагогических направлений без экзамена. Продолжением стратегической линии стало Уведомление Министерства образования КНР «О реализации цифрового потенциала в развитии учителей» от 3 июля 2025 г., в котором обозначены меры цифровизации системы повышения квалификации педагогов, внедрение индивидуальных цифровых траекторий профессионального развития и системы оценки цифровых компетенций. Особое внимание в рамках государственной политики уделяется воспитанию профессионального педагогического корпуса, способного эффективно действовать в условиях цифровой трансформации. Это зафиксировано в директиве Министерства образования КНР «О популяризации духа педагога и укреплении строительства высококачественной профессиональной учительской команды в новую эпоху», опубликованной в августе 2024 г. В документе подчеркивается необходимость интеграции цифровых компетенций в содержание подготовки, обновления критериев профессиональной квалификации и расширения механизмов цифровой педагогической диагностики. В мае 2024 г. Министерством образования КНР был запущен новый этап программы подготовки выдающихся учителей и директоров школ, ориентированный на формирование устойчивого пула педагогических кадров, способных адаптироваться к требованиям цифровой образовательной среды.

Решение этих задач предполагается достичь посредством персонализации образования. Актуальность исследования связана с необходимостью внедрения персонализированных методов обучения в образовательные программы. Эти методы позволят учитывать индивидуальные особенности каждого студента и создать благоприятные условия для саморазвития, самореализации и формирования профессиональных способностей. В контексте растущих вызовов современности гуманистические подходы позволяют укреплять субъект-субъектные отношения между преподавателями и обучающимися, укрепить

взаимное доверие и стимулировать интерес к обучению. С точки зрения гуманистического образования, преподаватель является не машиной для механического обучения, а товарищем, который направляет студентов к обучению. Идеи гуманизации образования обуславливают альтернативное решение проблем, возникающих в процессе подготовки педагогических кадров в китайских университетах, помогают культивировать личностно-ориентированные компетенции будущих педагогов. Решение задач персонализации в условиях цифровой трансформации образования неизбежно ведет к решениям, связанным с применением информационных технологий: система образования все больше стремится к вариативности в части сочетания традиционного урока и новых форм организации образовательного процесса в информационном пространстве; моделированию содержания образовательных программ из множества вариативных образовательных модулей; разнообразию ролей, реализуемых как педагогами, так и обучающимися в информационно-образовательной среде; формированию пространства выбора, гибкой системы оценивания результатов образования, разнообразию форм педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся и мн.др.

Несмотря на предпринимаемые шаги в условиях интенсивности цифровой трансформации практика подготовки педагогов в КНР сталкивается с проблемами интеграции универсальных и личностных компетенций, что требует научного анализа и переосмысления подходов к подготовке кадров. Очевидна необходимость моделирования такой персонализированной системы подготовки педагогических кадров, которая будет носить опережающий характер, позволит педагогам, школе не догонять процессы цифровой трансформации образования, внедряя цифровые инновации в традиционные образовательные модели, а проектировать персонализированную информационно-образовательную среду, открытую для инноваций, обладающую необходимой гибкостью, мобильностью, готовностью к применению постоянно обновляемых информационных технологий и ресурсов. Чрезвычайно остро встает вопрос о развитии личностных и профессиональных компетенций педагогов, которые позволят им не только

транслировать знания, но осуществлять педагогическое сопровождение самообразования обучающихся в информационной образовательной среде, формировать у них готовность к самоопределению, выбору, проектированию своих образовательных маршрутов, диалогу, поиску, работе с большими объемами информации и многих других навыков, востребованных в условиях цифровой трансформации образования. Очевидно, что персонализировать образовательный процесс в школе лучше всего смогут те педагоги, профессиональное становление которых происходило в персонализированной системе высшего образования. Необходима разработка инновационной модели персонализации подготовки педагогических кадров, которая позволила бы обеспечить гуманистическую направленность, развитие их профессиональных навыков и гарантировать им индивидуальное развитие. Внедрение персонализированной модели педагогического образования признано способствовать совершенствованию традиционной модели и повышению уровня подготовки будущих педагогов в университетах Китая.

Степень разработанности темы исследования. Проблемное поле исследований, связанных с персонализацией педагогического образования в условиях его цифровой трансформации сегодня интенсивно развивается, характеризуется разнообразием подходов, рассматриваемых аспектов, непрерывным внедрением инновационных решений, основанных на применении новых информационных технологий, а также технологий ИИ. Проблема рассматривается учеными разных стран в различных ее ракурсах и аспектах.

В российской педагогической науке разработка подходов к персонализации педагогического образования основывается на парадигме личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и методологии информатизации образования, исследованиях в области его цифровой трансформации (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.Д. Каракозов, М.П. Лапчик, И.В. Роберт, А.Ю. Уваров и др.). Процесс персонализации образования рассмотрен в работах А. Братанич, Ю.В. Громыко, В.Г. Гульчевской и др., персонализированное образование

изучали В.В. Грачев, Ю.В. Крупнов и др., ряд работ посвящен персонализированному обучению (З.А. Каргина, Ю.А. Лях, А.Г. Солонина и др.), проектирование содержания персонализированного обучения в контексте профессиональной подготовки исследовали Е.В. Богомолова, И.Н. Калошина, Л.Н. Сизоненко. Теоретические подходы к персонификации постдипломного образования рассматривали В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев, В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев, И.В. Осокин, В. Штерн и др. В условиях цифровизации образования изучаются и обновляются методы управления образовательным процессом в информационно-образовательной среде вузов (П.П. Дьячук, Р. Мерфи, Г. Хинтон, Л. Ризотто, и др.). Разработаны модели и методики построения индивидуальных образовательных траекторий в обучающих средах и электронных образовательных системах (Р.М. Асадуллин, М.В. Литвиненко, Т.В. Погодаева, К.Л. Полупан и др.). Персонализации профессионального обучения с использованием ИКТ была посвящена диссертационная работа Б.А. Кондратенко в 2015 году. Активизировалось внимание к проблеме дистанционного обучения в годы пандемии и в постковидный период. Педагогический потенциал персонализированного обучения школьников в информационной образовательной среде изучала в 2021 году Н.А. Савинова. В этом же году было проведено исследование Ю.В. Вайнштейн, посвященное педагогическому проектированию персонализированного адаптивного предметного обучения студентов высшей школы в условиях цифровизации образования. Развитие концепции персонализированного подхода в контексте групповой работы как условия самоактуализации изучала М.Г. Петрова (2016 г.), в контексте преодоления затруднений – Д.А. Суханов (2023 г.). В 2025 году Е.О. Воробчиковой изучены технологии подготовки педагогов к персонализированному обучению в условиях цифровизации дополнительного профессионального образования.

Развитию научных основ национального педагогического образования в Китае посвятили свои исследовательские работы Цуй Юньбу, Ма Сяофэн, Цзинь Чанцзе, Чжан Гуйсинь, Лю Цзе, Се Вэйхэ, Ван Вэйсинь, Сун Силян,

Хань Лисюй, Гу Минъюань, Чжу Сюйдун, Се Аньбан и др. Вопросам развития системы непрерывного педагогического образования в России посвящены работы А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, В.И. Загвязинского, А.М. Калимуллина, О.В. Китикарь, А.М. Короткова, С.А. Писаревой, В.В. Серикова, Н.К. Сергеева, В.А. Сластенина и др. Научный обмен, сотрудничество ученых России и Китая нашло отражение в совместных работах – таких, как изданная в 2019 году книга «Россия–Китай: тенденция развития образования в XXI веке» (под ред. В.П. Борисенкова, Чжу Сяомань, Ли Хунтяна), характеризующая состояние и тенденции развития систем образования в России и Китае; состоявшаяся в ноябре 2025 года в университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне презентация трехтомной монографии «Россия – Китай: образование и социальное развитие», в подготовке которой участвовали более 100 ученых из РФ и КНР (руководитель проекта академик РАО, д.п.н., проф. В.П. Борисенков).

Анализ проблемного поля исследований в области персонализации педагогического образования в условиях информатизации, источниковой базы и образовательной практики в КНР показал наличие **противоречий** между:

- интенсивностью процессов цифровой трансформации образования в Китае и отсутствием целостной системы персонифицированной подготовки современных педагогических кадров, призванную обеспечить гуманизацию и индивидуализацию процесса образования;
- потребностями общества и школы в повышении качества подготовки педагогических кадров и отсутствием инновационных моделей персонализации педагогического образования в условиях цифровой трансформации;
- необходимостью реализации организационно-педагогических условий развития персонализации педагогического образования в Китае и отсутствием концептуальных подходов и инновационных технологий реализации данного процесса в высшей школе;
- возрастающими требованиями к профессиональным компетенциям педагогов, их подготовленности к индивидуализации и персонализации обучения

школьников и недостаточной готовностью вузов к реализации персонифицированной системы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Выявленные противоречия позволяют определить основную научную проблему исследования, которая состоит в теоретическом обосновании и методическом обеспечении процесса персонализации национальной китайской системы педагогического образования в условиях цифровой трансформации.

Актуальность и недостаточная разработанность данной научной проблемы, потребность современной педагогической науки и практики в модели персонализации подготовки педагогических кадров КНР, которая позволила бы обеспечить гуманизацию образовательной среды для студентов, выбор ими собственной образовательной траектории, развитие их профессиональных способностей, индивидуальное развитие, способствовать совершенствованию традиционной модели образования и повышению уровня подготовки молодых преподавателей, обусловили выбор темы исследования: **«Персонализация подготовки педагогов в Китае в условиях цифровой трансформации образования»**.

Объект исследования: система высшего педагогического образования в Китае.

Предмет исследования: процесс персонализации подготовки будущих педагогов в системе высшего образования в Китае.

Цель исследования: разработать модель персонализированной подготовки будущих педагогов в условиях цифровой трансформации высшего образования в Китае, спроектировать организационно-педагогические условия её реализации.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать сущность персонализации подготовки педагогических кадров в высшей школе в условиях цифровой трансформации образования.

2. Провести сравнительный анализ персонализации педагогического образования в Китае, России и других странах, определить особенности и

тенденции персонализированной подготовки педагогических кадров на современном этапе.

3. Выявить политические, социально-экономические и педагогические предпосылки персонализации педагогического образования в Китае с учетом ретроспективного анализа его развития.

4. Спроектировать и апробировать комплексную инновационную модель персонализированной подготовки будущих педагогов в условиях цифровой трансформации высшего образования в КНР.

5. Определить организационно-педагогические условия персонализации подготовки педагогических кадров в высшей школе Китая.

6. Разработать диагностический инструментарий и оценить уровни и механизмы персонализации образовательного процесса в вузах Китая на основе эмпирического исследования.

Гипотеза исследования состоит в том, что высокий уровень персонализации современного педагогического образования в КНР может быть достигнут при следующих условиях, если:

- будут обоснованы методологические подходы и определены теоретические основы процесса персонализации педагогического образования;

- на основе изучения научно-педагогических источников, ретроспективного и сравнительного анализа будут выявлены и классифицированы эффективные стратегии и методы персонализации педагогического образования в Китае, России и других странах;

- будут определены особенности персонализации педагогического образования в вузах Китая с учетом различных социально-экономических и культурных факторов;

- на основе эмпирического исследования будет определен уровень и возможности персонализации педагогического образования в системе высшего педагогического образования КНР;

– будет спроектирована педагогическая модель персонализации процесса подготовки будущих учителей в вузах Китая и определены организационно-педагогические условия ее реализации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– – впервые в контексте высшего педагогического образования КНР концептуализирована и теоретически обоснована сущность персонализации подготовки будущих педагогов;

– – раскрыты особенности и тенденции персонализации педагогического образования Китая на основе сравнительного анализа с другими странами;

– – на основе эмпирического исследования, применения разработанного и апробированного диагностического инструментария для оценки уровня персонализации образовательного процесса охарактеризован уровень и механизмы персонализации образовательного процесса в вузах Китая;

– – выявлены политические, социально-экономические и педагогические предпосылки персонализации педагогического образования в Китае с учетом ретроспективного анализа его развития;

– – впервые получены репрезентативные эмпирические данные, характеризующие реальный уровень и специфику практик персонализации в системе высшего педагогического образования Китая на современном этапе цифровой трансформации образования;

– – на основе комплексного анализа (ретроспективного, сравнительного, эмпирического) и с учетом специфики Китая (социально-экономических, культурных, педагогических факторов) спроектирована и эмпирически верифицирована инновационная модель персонализации подготовки будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования;

– – выявлены организационно-педагогические условия эффективности процесса персонализации подготовки педагогических кадров в высшей школе КНР.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад:

- – в развитие теории педагогического образования путем углубления и конкретизации понятийного аппарата в области персонализации обучения применительно к подготовке педагогических кадров в условиях Китая;

- – в развитие теории профессионального образования, состоящий в раскрытии взаимосвязи и взаимовлияния макросоциальных факторов (социальных, экономических, культурных, информационных и др.) и микропроцессов персонализации в высшем педагогическом образовании;

- – в дидактику высшего образования, заключающийся в сформированных модельных представлениях о процессе персонализации педагогического образования, разработке теоретических оснований для построения модели персонализированного обучения в высшей школе, адекватной национальным контекстам и вызовам цифровой эпохи с учетом культурных детерминант;

- – в развитие теории сравнительной педагогики, который определяется выявлением специфики и общих закономерностей персонализации подготовки педагогов в Китае на фоне мирового опыта;

- – в развитие теоретических положений педагогической диагностики и оценки результативности персонализации профессионального образования в условиях цифровой трансформации.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- – спроектированная комплексная инновационная модель персонализации подготовки будущих педагогов обладает универсальностью и может быть внедрена в практику работы как педагогических университетов, так и университетов другого профиля;

- – выявленный комплекс организационно-педагогических условий служит практическим ориентиром для руководства вузов и органов управления образованием при разработке программ развития, нормативных документов и ресурсного обеспечения персонализации педагогического образования;

- – разработанный диагностический инструментарий может быть использован руководителями системы образования и профессорско-преподавательским составом вузов КНР для оценки текущего уровня

персонализации образовательного процесса, выявления проблемных зон и точек роста;

– – результаты эмпирического исследования отражают актуальный анализ состояния персонализации в системе высшего образования Китая, что может служить основой для принятия управленческих решений на институциональном, региональном и национальном уровнях;

– – материалы и выводы диссертации могут быть использованы в системе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, а также включены в содержание учебных курсов по педагогике высшей школы, теории обучения, управлению образовательными системами и информационным технологиям в системе профессионального образования.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2026 гг.

Первый этап (2022-2023 гг.) – анализ педагогической и научно-методической литературы в области проектирования образовательного процесса в условиях цифровой трансформации; обобщение педагогического опыта; определение проблемы исследования, его цели, объекта, предмета, гипотезы, выбор методов и обоснование научного аппарата.

Второй этап (2024-2025 гг.) – проведение ретроспективного, сравнительного анализа процессов персонализации образования в России, Китае и других странах; разработка критериев и модели персонализации образования, разработка диагностического инструментария и проведение опытно-экспериментальной работы; выявление особенностей и основных барьеров, затрудняющих организацию процесса персонализации образования в КНР.

Третий этап (2025-2026 гг.) заключался в анализе, систематизации и обобщении результатов опытно-экспериментальной работы; формулировании выводов; обобщении теоретических и практических материалов исследования; публикации результатов исследования; оформлении текста диссертационного исследования.

Методологические основы исследования составили философские идеи взаимосвязи развития культуры, образования и общества (С.И. Гессен,

Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский и др.); педагогические теории личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), методология информатизации образования (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.Д. Каракозов, М.П. Лапчик, И.В. Роберт, А.Ю. Уваров); концепции развития непрерывного педагогического образования и подходы к моделированию информационно-образовательной среды современного университета (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, В.И. Загвязинский, А.М. Калимуллин, О.В. Китикарь, А.М. Коротков, С.А. Писарева, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.); концепции педагогической компаративистики (В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Н.Д. Никандров и др.); идеи системно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.Х. Розов и др.), культурологического, личностно ориентированного (Л.И. Божович, Л.В. Занков, М.В. Зверева, Е.В. Бондаревская и др.), компетентностного (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.К. Маркова) подходов. Особое значение для решения поставленных исследовательских задач имели работы китайских ученых-педагогов по истории педагогического образования Китая (Цуй Юньхо, Ма Сяофэн, Цюй Техуа, Шэнь Гочан и др.); технологизации обучения (Се Йоужу, Ли Кэдун, Чжу Чжитин, Хуан Жунхуай, У Фати, Хань Сибинь и др.); персонализации педагогической подготовки (Чжэн Цюаньшуй, Сунь Цзяньвэнь, Дун Юйци, Юй Вэй, Чжао Цзяньхуа, Тань Динлян, Хуа Годун и др.); труды по сравнительной педагогике Китая и России (Сяо Су, Чжу Сяомань, Лю Хун, Лю Шухуа, Цзян Цзюнь, Цзян Сяоянь и др.).

Методы исследования. Исследование осуществлялось при помощи теоретических и эмпирических методов, включая анализ психолого-педагогической литературы; контент-анализ нормативных актов и педагогической документации; теоретическое моделирование; анализ образовательных программ, форм и методов высшего образования, образовательных платформ для дистанционного образования; включенное наблюдение; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогическую диагностику (анкетирование, интервьюирование, тестирование); педагогический эксперимент; методы

статистической обработки информации.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2026 годы на базе факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, в Китайском нефтяном университете (UPC) – национальном ключевом университете, входящем в программы «Проект 211» и «Инновационная платформа проекта 985», университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне. Изучался опыт практической деятельности ряда университетов Китая, включая Пекинский педагогический университет, Восточно-Китайский педагогический университет, Юго-Западный университет, Южно-Китайский педагогический университет, Ляонинский педагогический университет, Сычуаньский университет, Ханчжоуский педагогический университет, Шанхайский педагогический университет, а также Казахский национальный университет имени аль-Фараби в области персонализации и цифровизации образования. Всего в опытно-экспериментальной работе было задействовано 12 образовательных организаций высшего образования (1 в России, 1 в Казахстане и 10 в КНР), более 1350 студентов и 130 преподавателей высшей школы.

Источниковую базу исследования составили научные работы по проблемам развития системы образования в КНР, психолого-педагогические и компаративистские исследования, а также архивные материалы университетов. Проведен анализ официальных документов государственных органов управления и общественно-политических организаций КНР (Конституция Китайской Народной Республики, Закон Китайской Народной Республики об обязательном образовании, Закон Китайской Народной Республики о преподавателях, документы Министерства образования КНР). Осуществлен анализ данных о развитии педагогического образования в современном Китае, представленных в национальных средствах массовой информации, статистических сборниках, а также в имеющихся в открытом доступе документах, информационных материалах университетов КНР.

Положения, выносимые на защиту.

1. Теоретически обоснованные представления о сущности персонализации подготовки будущих педагогов в системе высшего образования КНР базируются на: единстве целей государственной образовательной политики, требований профессионального стандарта педагога; взаимосвязи национальных традиций и инноваций; идеях гуманистической педагогики, самореализации, саморазвития; балансе между коллективными задачами системы и индивидуальными потребностями обучающихся; потенциале информатизации образования и цифровых технологий. Персонализация педагогического образования в высшей школе КНР представляет собой процесс создания условий для проектирования студентом индивидуальной образовательной траектории, реализации им субъектной роли в образовательном процессе, раскрытия его индивидуального потенциала в формировании профессиональной идентичности и ценностно-смысловых основ педагогической деятельности.

2. В результате сравнительного анализа персонализации педагогического образования в Китае, России и Казахстане, а также на основе ретроспективного анализа развития педагогического образования в КНР, раскрыты особенности и тенденции процесса персонализации в системе педагогического образования в Китае и других странах: персонализация подготовки педагогов, основанная на синтезе гуманистической парадигмы и цифровых технологий, является ключевым вектором в модернизации образования, направленной на подготовку педагогов, способных к непрерывному саморазвитию и реализации «персонализированного образовательного максимума» у обучающихся; выявлены предпосылки персонализации педагогического образования в Китае: *политические* (реформа системы приема в вузы, введение «Нового Гаокао» с моделями выбора предметов «3+3» или «3+1+2»), *социально-экономические* (трансформация от плановой экономики к социалистической рыночной экономике) и *педагогические* (создание адаптивного содержания обучения и гибкой образовательной среды, сетевое синхронное и асинхронное обучение и др.).

3. Комплексная инновационная модель персонализации подготовки

будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования, обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки за счет адаптации траекторий, содержания, методов и темпов обучения к индивидуальным возможностям и потребностям будущих педагогов на основе использования цифровых инструментов (адаптивные платформы, данные, гибридные форматы).

4. Комплекс научно обоснованных организационно-педагогических условий, необходимых и достаточных для успешной реализации модели персонализации образовательного процесса в практике высшего педагогического образования Китая, включает: а) институциональную поддержку (стратегия, нормативы, ресурсы); б) высокий уровень цифровой грамотности и готовности профессорско-преподавательского состава к персонализированной деятельности; в) развитую интеллектуальную образовательную среду и ИКТ-инфраструктуру; г) гибкие, модульные учебные планы и программы; д) систему персонализированного мониторинга и оценивания достижений обучающихся.

5. Авторский диагностический инструментарий для оценки уровня персонализации образовательного процесса в вузах Китая, валидный в силу учета как общих дидактических принципов персонализации, так и специфических факторов китайского контекста (идеологическое воспитание, профессиональная идентичность, региональная ориентация), позволяющий охарактеризовать процесс персонализации по шести взаимосвязанным направлениям: трансформация концепции подготовки, оптимизация ресурсного обеспечения, перепозиционирование дисциплин и специальностей, редизайн учебных программ, внедрение уровневой модели организации обучения и разработка персонализированной системы оценки (система критериев и показателей, включая: добровольный переход преподавателей к роли фасилитаторов, рост количества элективных курсов и удовлетворенности инфраструктурой, расширение возможностей выбора и проектирования индивидуальной образовательной траектории, привлекательность для абитуриентов обновленных программ, высокая вовлеченность студентов в оценку курсов, повышение

академической мотивации, внедрение системы развивающего оценивания).

Степень достоверности результатов исследования обеспечена опорой на методологические принципы проведения педагогических исследований, ведущие положения психолого-педагогических теорий и концепций, на выводы и результаты проведенных ранее исследований по проблемам развития педагогического образования в Китае. Результаты исследования подтверждаются корректным и адекватным решаемым задачам применением общенаучных методов исследования, а также критическим научным анализом достаточного числа информационных источников и документов, анализом и интерпретацией полученных данных, апробацией результатов исследования.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования представлены на международных и всероссийских научно-практических конференциях: «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы» (Москва, РУДН, 2024); «Проблемы современного образования» (Москва, РУДН, 2024); «Шамовские чтения» (Москва, 2025); «Розовские чтения» (Москва, МГУ, 2025); «Ломоносовские чтения» – (Москва, 2025); «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» – (Москва, ФГБУ «Российская академия образования», 2025); «Образовательное пространство в информационную эпоху» (Москва, ФГБУ «Российская академия образования», 2025); «Повышение потенциала образования в обеспечении мировоззренческого и технологического суверенитета страны» (Москва, ФГБНУ «ИСМО им. В.С.Леднева», 2025); «Россия-Китай: образовательные стратегии и инновационные технологии в цифровую эпоху» (Китай, Шэньчжэнь, 2026); отражены в научных статьях, опубликованных в рецензируемых журналах: «Социальная педагогика в России», 2024, «Высшее образование сегодня», 2024, «Социальная педагогика в России», 2025, «Отечественная и зарубежная педагогика», 2025, «Мир науки. Педагогика и психология», 2025, «Отечественная и зарубежная педагогика», 2026; в коллективных монографиях: «Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика» – М.: МАКС Пресс, 2024; «Современная педагогика: взаимосвязь

традиций и инноваций» – М.: МАКС Пресс, 2024. Материалы исследования внедрялись автором в процессе педагогической практики, обсуждались на заседаниях кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова, в университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, а именно, следующим пунктам: п. 5 «Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование»; п.9. «Гуманизация и персонализация в профессиональном образовании»; п.19. «Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования».

Структура диссертации: Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (212 наименований) и двух приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

1.1. Персонализация высшей школы как педагогическая проблема и методологические принципы персонализированной парадигмы образования

Первая глава посвящена анализу исторической и региональной специфики государственно-политического руководства системой педагогического образования в КНР; рассмотрены современное состояние, тенденции и перспективы развития системы педагогического образования, включая анализ персонализации высшего образования как научной проблемы, методологии персонализированной педагогической парадигмы, сравнительный анализ моделей и технологий персонализации подготовки педагогов в Китае, России и Казахстане, а также политических, социально-экономических и педагогических предпосылок персонализации педагогического образования в Китае.

Проведен анализ философско-педагогических истоков и современной сущности персонализации образования как ключевого ответа на вызовы информационного общества, в основе которого лежат идеи гуманистической педагогики, «педагогики свободы» (самореализация, саморазвитие). На основе анализа теоретических источников, положений разных педагогических концепций сделан вывод о гуманизации образования как ведущем методологическом подходе, который должен быть положен в основу персонализации и может обеспечить ее эффективность.

Основные смыслы, положения гуманистической педагогики восходят к идеям Сократа, Платона, Аристотеля, Ж-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского и других выдающихся мыслителей.

Идеи гуманизации на протяжении веков играют важную и часто ведущую роль в развитии системы образования и педагогической науки. В современных условиях гуманистические ценности, гуманистический подход, принципы

гуманистической педагогики определяют основной вектор развития образования на всех его уровнях, включая профессиональное, непрерывное педагогическое образование. При этом реализация гуманистических ценностей, подходов и принципов гуманистической педагогики требует переосмысления в новых условиях в связи с интенсивностью развития информационного общества, цифровизацией всех сфер его жизни, включая образование. Ведущей идеей гуманистической педагогики является ценностное отношение к личности растущего человека, создание условий для его саморазвития и самореализации, субъект-субъектный характер образовательного процесса, который обеспечивает обучающимся пространство выбора, самостоятельных решений, проектирования индивидуального образовательного маршрута, проявления и реализации собственных инициатив в творческой, познавательной деятельности, формирование личностной позиции и мн. др.

Профессиональная деятельность педагога по сути своей содержит в себе гуманистическое, общечеловеческое начало в связи с тем, что педагог вступает в социальное взаимодействие с растущей личностью. Поэтому особенно важным является осознание педагогом гуманистической сущности своей социокультурной миссии, профессиональной деятельности, формирование у него профессиональных компетенций в области гуманистической педагогики, которые позволят ему применить гуманистический подход в образовательной практике, осуществлять педагогическую поддержку обучающихся, их педагогическое сопровождение в процессе саморазвития, создавать условия для развития и реализации обучающимися субъектной позиции, организовывать субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса.

Стремительная трансформация современного общества требует специального внимания к гуманистическим идеям, чтобы они своевременно, грамотно и педагогически обоснованно применялись в условиях внедрения новых образовательных технологий, а формирующееся новое информационное образовательное пространство способствовало, а не препятствовало укреплению гуманистической образовательной парадигмы, не вступало в противоречие с

новыми методами, формами и видами деятельности, активно формирующимися в образовании цифровой эпохи, включая внедрение в образовательную практику технологий искусственного интеллекта.

Гуманистический подход, идеи гуманистической педагогики выступают сегодня как методологическая основа для переосмысления традиционных подходов в обучении. Особое значение гуманистический подход приобретает в подготовке будущих педагогов, так как именно педагогическая деятельность создает фундамент развития человеческого потенциала страны посредством формирования в процессе образования гармонично развитой личности растущего человека, новых поколений граждан.

Гуманистические ценности имеют свои истоки в глубокой древности, когда человечество еще только формировало картину мира, пути подготовки подрастающих поколений к жизни. Можно говорить о том, что педагогика изначально, с момента ее зарождения имела в своем содержании гуманистические послы.

Философы древнего мира формировали гуманистические основы педагогической деятельности, указывая на необходимость видеть в растущем человеке личность с ее интересами, способностями, стилем жизни, окружением и самоуважением. Так, Сократ учил своих учеников умению вести полемику, диалог и логически мыслить, уважать мнение собеседника, проявлять внимание к его интересам, точке зрения. Идея Платона заключалась в том, что познавательный процесс должен быть увлекательным, а познание – приносить радость. Аристотель уделял особое внимание общей культуре человека. Он представлял образование как средство укрепления государства. Древнегреческими философами было заложено понимание самой сути педагогики как науки о воспитании – «искусство детовождения», «дитяведение» от греческого слова «пайдагогос». Уже тогда миссия педагога определилась как «вести ребенка по жизни», т.е. воспитывать, образовывать, развивать его личность. Гуманистический характер древнегреческой педагогики раскрывался в идеях о природосообразности воспитания, которое должно опираться на природу ребенка,

учитывать его склонности, способности; идеях гармоничного развития личности, в котором акцентировалась необходимость комплексного развития нескольких сторон личности, прежде всего – физического, умственного, нравственного; идеях нравственного самосовершенствования, самопознания, формирования добродетелей, взаимосвязи воспитания с идеями справедливости и общественного блага; идеями самостоятельности мышления и др.

Особое значение для решения поставленных исследовательских задач имели работы китайских ученых-педагогов по истории педагогического образования Китая (Цуй Юньхо, Ма Сяофэн, Цюй Техуа, Шэнь Гочан и др.); технологизации обуче-ния (Се Иоужу, Ли Кэдун, Чжу Чжитин, Хуан Жунхуай, У Фати, Хань Сибинь и др.) в условиях информационного общества, исследования в области персонализации педагогической подготовки (Чжэн Цюаньшуй, Сунь Цзяньвэнь, Дун Юйци, Юй Вэй, Чжао Цзяньхуа, Тань Динлян, Хуа Годун и др.); а также труды по сравнительной педагогике Китая и России (Сяо Су, Чжу Сяомань, Лю Хун, Лю Шухуа, Цзян Цзюнь, Цзян Сяоянь и др.). Гуманистические истоки древнекитайской педагогики формировались веками (в Древнем Китае первые школы, которые назывались Сян и Сюй, появились в III тысячелетии до н.э.) и наиболее отчетливо были оформлены в учении Конфуция, его последователей. К ведущим идеям древнекитайской педагогики принадлежат гуманистические идеи о нравственном самосовершенствовании как факторе человеческого бытия, условия благополучия человека и общества; о воспитании добродетельной личности, которая способна быть в гармонии с собой и поддерживать гармонию окружающего мира; об уважении к личности растущего человека, равенстве в обучении и воспитании; об уважении старшим, преемственности поколений; диалогичности воспитания, развитии самостоятельности ученика. Созвучно современным представлениям о субъект-субъектном подходе сформулированное в трактате «Книга обрядов» («Ли Цзи») положение об обучении как процессе взаимного обогащения и самопознания учителя и ученика: «учитель и ученик растут вместе» (раздел «Записки об учении»).

В эпоху Возрождения Т. Кампанелла и М. Монтень определили идею гуманизма в аспект всестороннего развития личности, в сочетании воспитания, производительного труда и образования детей.

Широко известно, что Я.А. Коменский, разработавший теоретические основы педагогики, изменил вектор образования с акцентом на гуманизм, указав в концепции пансофии на необходимость подготовки человека к активной преобразующей деятельности, формирование способности к установлению гармонии и порядка в окружающем мире, а также – на всеобщее право каждого человека на образование, беспрепятственное развитие всех своих сил и дарований, независимо от социального положения; о направленности образования на реализацию человеческого потенциала, становления целостной, нравственно и деятельной личности. В своей теории свободного естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо выдвинул идею предоставления ученикам полной свободы и приспособления к их интересам и склонностям. Он утверждал, что совершенствование учащихся – это естественный фактор, при котором образование не должно быть препятствием для развития этого улучшения [72].

В идейно-педагогических взглядах И.Г. Песталоцци доминирует положение о том, что целью успешного воспитания должно быть гармоничное развитие способностей и сильных сторон ребенка, а также его человеческих качеств.

К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский провозгласили идею знания учителем духовной жизни и особенностей развития каждого ученика, а также творческое отношение учителя к профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что существующие подходы к гуманизации образования определяются его ориентацией на духовно-нравственные ценности. Гуманистическое сознание, которое формируется на основе усвоения, развития и присвоения базовых ценностей мировой и национальной культуры, ориентирует педагогов на овладение демократическим стилем общения для организации воспитания и обучения детей на уровне диалога, на трансляцию демократических стандартов организации и самоорганизации обучающихся, вовлечение учащихся в образовательный процесс и в их повседневную деятельность.

Продолжающийся процесс гуманизации жизни нашего общества подтверждает статус теории личности как концептуальной основы гуманизации воспитания и образования в целом. Обращение к личности – является одной из наиболее значимых тенденций в развитии современного гуманистического знания о человеке. Гуманистическое направление в педагогике как отражение идей гуманистической психологии сходно по педагогическим представлениям с педоцентризмом и прогрессионизмом. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что гуманистический подход делает упор на индивидуальную автономию учащегося, его предпочтения, вдохновение, самоопределение и индивидуальные цели [140].

Для развития этих идей важно, чтобы учащиеся были обеспечены надежной учебной средой, основанной на теплоте сопереживания и принятии различных точек зрения преподавателем. При таком подходе учитель выступает в роли фасилитатора, в то время как ученик управляет своим образованием. Как указывал Б. Томлинсон, учебные пособия должны вызывать у учащихся энтузиазм, воодушевляющее возбуждение и побуждать их устанавливать значимые отношения в своем сознании. Это вызывает необходимость пересмотра учебных пособий с целью повышения их гуманистической направленности. Гуманизация учебного пособия включает в себя не только дополнительные действия, которые помогают придать процессу обучения дополнительный эмоциональный оттенок, но и действия, помогающие учащимся связать содержание книги со своим внутренним миром.

Термин «гуманизм» происходит от слова «человек», «гуманный» – т.е. «человеческий». Происхождение понятия гуманизма от слова «человек» непосредственно обозначает связь с людьми или уважение к ним, особенно в отличие от животных и неодушевленных предметов. Термин «гуманный» означает также качество обращения с людьми или животными – таким образом, который не является бесчеловечным и не причиняет им страданий.

Э. Стивик утверждал, что слово «гуманизм» использовалось в различных значениях в области преподавания, имеющих пять пересекающихся значений. Первое значение – это чувства. Гуманизм отвергает все, что заставляет людей

чувствовать себя ужасно, или все, что мешает ценить стиль. Кроме того, он управляет социальными отношениями. Гуманизм поощряет товарищество и сотрудничество и отвергает все, что наносит вред. Третий акцент делается на долге. Гуманизм признает необходимость открытого изучения, анализа и исправления положения и выступает против того, чтобы кто-либо или что-либо препятствовало решению таких вопросов. В-четвертых, это интеллект. Гуманизм отвергает все, что мешает свободному использованию психики, и с подозрением относится ко всему, что не может быть постигнуто умом. Пятый и последний акцент делается на самореализации. Гуманизм признает, что стремление к пониманию своих собственных возможностей – это не самоцель, уникальность предполагает свободу. Идеи классиков педагогической мысли о гуманистическом подходе в образовании, положения гуманистической педагогики являются фундаментом современной системы образования и составили методологическую основу нашего исследования, включая философские идеи взаимосвязи развития культуры, образования и общества (С.И. Гессен, Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский и др.); педагогические теории личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), которые отражают ценности и смыслы гуманистической парадигмы образования. Современный гуманистический подход рассматривает человека в трех взаимосвязанных измерениях: природном (биологическом), социальном (культурном) и экзистенциальном (свобода, самосуществование). Свобода как способность и возможность человека самостоятельно выбирать свой жизненный путь становится объединяющим элементом, обеспечивающим его целостность и гармоничное существование. Это особенно важно для педагогики, и в ее гуманистической интерпретации этот аспект приобретает фундаментальное значение в условиях информационного общества. Методологическое значение для нашего исследования имели идеи системно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.Х. Розов и др.), культурологического, личностно ориентированного (Л.И. Божович, Л.В. Занков, М.В. Зверева, Е.В. Бондаревская и др.), компетентностного (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.К. Маркова) подходов.

Социализация понимается как процесс и следствие овладения индивидом формой взаимодействия с исторически сложившимися социальными нормами, ценностями, материальной и духовной культурой. Она предполагает развитие способности к активной адаптации, которая происходит посредством целенаправленных воздействий и под влиянием стихийных факторов. В образовательной практике задача социализации – включения человека в социальные нормы и ценности – чаще всего реализуется с помощью «педагогики необходимости». Этот подход был заложен Я.А. Коменским в «Великой дидактике». Он включает в себя четко структурированную систему целей, принципов, содержания, методов обучения и воспитания, а также организацию учебного процесса в классе [72]. Идеи Коменского актуальны и сегодня.

«Педагогика необходимости» эффективно справляется с задачами социализации и культурного формирования личности. Однако деятельность учащихся в рамках данного подхода во многом сводится к усвоению готовых норм, что ограничивает субъектность и возможности для самореализации».

«Педагогика необходимости», педагогика социализации личности – не бесчеловечна. Она может основываться не только на гуманных отношениях между преподавателями и учащимися, но и на гуманистических ценностях. Но отсутствие элементов «педагогики свободы», при которой подростки и молодые люди лишены возможности реализовать свой выбор, приводит к формированию раскрепощенной личности».

Социальное программирование и педагогический контроль – неотъемлемая часть образовательных стандартов и основа «педагогики потребностей», которая часто диктует, как полагаться на внешние «потребности», а не на внутренние «желания» учащихся. Такая педагогика не может рассматриваться без элементов принуждения и системы санкций, ограничивающих развитие индивидуальной свободы. Практика гуманистического обучения, воплощаемая разными учителями, показывает, что оно не сводится к единой методологии. Скорее, это система ценностей и педагогическая философия, тесно связанная с личным существованием человека. В основе этой философии лежит вера в уникальность

каждой личности, важность ответственности за свободу выбора и его последствия, а также радость от процесса обучения как творческого акта.

Индивидуализация в обучении подразумевает совместную деятельность преподавателя и студента, которая направлена на развитие особенностей и уникальных качеств, заложенных природой или сформировавшихся в ходе индивидуального опыта. Это помогает раскрыть потенциал личности и согласовать внешние требования с внутренними устремлениями.

«Педагогика необходимости» и «педагогика свободы» существенно отличаются по своему содержанию и целям. Первая фокусируется на изучении естественнонаучной и социальной картины мира, а вторая – на способности человека познавать самого себя. Для «педагогике свободы» ключевым является восприятие человека как объекта выбора, что подразумевает необходимость самопознания, без которого истинная свобода невозможна.

«Педагогика свободы» выступает как теория и практика, ориентированные на развитие способности ученика к свободному выбору, самопознанию и саморазвитию. Она воспринимает ребенка не как потенциальную, а как активную личность, уникальное духовное «я». Она основана на том, чтобы помочь учащимся стать объектами осознания, деятельности и творчества. Такой подход тесно связан с гуманистической парадигмой образования, которая фокусируется на саморазвитии личности, сотрудничестве и сотворчестве взрослых и детей.

Этот процесс строится на равноправном обмене личностными смыслами, опытом и ценностями.

Свободосообразное образование объединяет два ключевых процесса: 1) обеспечение защиты ребенка от угнетения, подавления и унижения его достоинства, включая борьбу с внутренними комплексами; 2) создание условий для «творческой самореализации, что предполагает уважение к уникальности личности и ее свободе». «Педагогика свободы» меняет стратегию воспитания, выдвигая свободу как первостепенную цель, а «педагогике необходимости» – как подчиненный инструмент. Приоритет отдается личности, а не коллективу; человеку, а не внешнему предметному миру. Зона ближайшего развития ребенка в

данной парадигме – это пространство его свободы.

Гуманистическая парадигма также поднимает важные исследовательские вопросы для педагогики. Среди них наиболее актуальны следующие: свободные учителя не могут обучать свободных учеников. Чтобы решить ее, учитель должен разобраться в противоречиях своих собственных ценностей, принять себя как личность, признать ценности каждого ребенка как уникальной личности. Только через развитие внутренней работы и собственного гуманистического сознания учитель может помочь ученику в свободном самоопределении.

Профессиональная подготовка педагогов – это процесс и результат профессиональной подготовки, воспитания, формирования и развития личности будущего педагога. Современное понимание этого процесса претерпевает изменения: акцент делается на разностороннем развитии личности, по сравнению с традиционным подходом, который заключается в формировании систематизированных знаний, навыков и умений.

Профессиональное образование становится важной составляющей гармоничного развития личности, поскольку отсутствие профессиональных навыков ограничивает возможности человека и препятствует полноценной самореализации. Поэтому гуманизация профессиональной подготовки педагогов особенно важна. Это не только способствует формированию профессиональных способностей, но и помогает педагогу осознать свою роль полноценного члена общества, что важно для самоутверждения и личностного роста.

Тем не менее, в профессиональном образовании сохраняется традиция, которая препятствует процессу гуманизации подготовки преподавателей. Одна из таких традиций – концепция «передачи знаний учащимся». Такой подход уменьшает возможности для формирования и развития личности, что является важным условием формирования профессионализма. Это должно быть усвоено, переработано и интегрировано в личный опыт студента. Процесс передачи знаний от преподавателя к студенту оказался неэффективным, хотя студент оставался пассивным получателем информации.

Человек, обученный исключительно таким образом, не готов к

самостоятельному поиску и созданию инноваций в профессиональной деятельности. Для формирования истинного профессионализма знания должны сопровождаться глубоким пониманием и осознанием самого себя. В противном случае они будут представлять собой набор механической информации, которая не сможет оказать реального влияния на деятельность человека. Более того, даже специализированные знания обретают значимость только тогда, когда человек самостоятельно их осваивает, перерабатывает и адаптирует под свои потребности. Это требует перехода от роли пассивного «обучаемого» к роли активного субъекта познания. Личность должна участвовать в образовательном процессе на равных правах с педагогом, проявляя инициативу и самостоятельность.

Таким образом, реализация знаний и ценностей станет возможна только в условиях высокой личной активности. Это подразумевает ее вовлечение в образовательную, профессиональную и социально значимую деятельность, способствующую не только обогащению знаниями, но и превращению в «живое знание», которое может стать инструментом профессионального и личностного роста.

Инновационный подход к гуманизации как ключевому компоненту трансформации подготовки учителей в профессиональном образовании основан на принципах, изложенных в докладе Международной комиссии по образованию в XXI веке. Такой подход предполагает формирование у будущих педагогов умения жить в гармонии с самими собой и окружающим миром, адаптироваться к изменяющимся условиям, осознавать и реализовывать свой потенциал. Гуманизация образования также включает в себя развитие навыков сотрудничества и терпимости, которые особенно важны в современном разнообразном и взаимосвязанном обществе. Особое внимание уделяется непрерывному процессу обучения, который побуждает преподавателей постоянно обновлять свои знания и применять их в практических ситуациях. Обучение преподавателей направлено на совершенствование профессиональных навыков и развитие способностей, необходимых для успешной работы как в профессиональной, так и в личной жизни.

Важно понимать, что современное профессиональное образование – это не просто передача знаний, а средство формирования активной и ответственной личности, способной к творческой самореализации. Учитывая эту специфику, необходимо создать образовательную среду, стимулирующую личностный рост, поддерживающую индивидуальные особенности каждого учащегося и позволяющую ему максимально раскрыть свой потенциал. Такой подход поможет воспитать учителей, способных работать в условиях современных вызовов, поддерживать гуманистические ценности и развивать такие же качества у учащихся.

Согласно отчету ЮНЕСКО (2021), профессиональная деятельность преподавателей продолжает развиваться независимо от опыта, под влиянием многих факторов. Это связано со сложностью и многоаспектностью профессии, которая развивается на пересечении личных и общественных интересов. В отчете выделяются четыре ключевых принципа, направленных на формирование учителей, отвечающих современным вызовам.

Первый принцип ориентирован на сотрудничество и командную работу. Это означает создание хорошей образовательной среды, которая не только удовлетворяет физические, социальные и эмоциональные потребности учащихся, но и обеспечивает качественное обучение и профессиональную поддержку преподавателей.

Второй принцип подчеркивает важность рефлексии, исследований и генерирования новых знаний как неотъемлемой части образовательной деятельности. Преподаватели не только адаптируют существующие методы, но и определяют перспективные направления исследований, формулируют исследовательские вопросы и разрабатывают инновационные методы преподавания.

Третий принцип касается поддержки автономии и свободы учителей. Это включает в себя развитие профессиональной идентичности, предоставление возможностей для непрерывного профессионального роста и поощрение педагогов к принятию самостоятельных решений. Такие условия способствуют

развитию уверенности в себе и креативности в работе.

Четвертый принцип подчеркивает важность вовлечения педагогов в общественные дискуссии и диалоги о будущем образования. Участие в дискуссиях поможет учителям не только пересмотреть существующий подход, но и активно участвовать в формировании новых стратегий развития системы образования.

Данные принципы сочетают гуманистические ценности с инновационными подходами к обучению, создавая основу для подготовки учителей, способных эффективно работать в современном обществе. Персонализированный подход к обучению будущих учителей – это современная образовательная стратегия, направленная на развитие уникальных способностей каждого учащегося. Она основана на принципах гуманистической педагогики и интеграции индивидуальных траекторий обучения и особенно актуальна в контексте динамично меняющихся требований к профессиональной деятельности педагогов.

Персонализированное обучение позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, такие как уровень их подготовки, когнитивные предпочтения и желание учиться. Это поможет повысить их вовлеченность в образовательный процесс и способность к самостоятельному обучению.

Один из важных аспектов персонализации – разработка траектории индивидуального обучения. Система образования, основанная на персонализации, предоставляет учащимся возможность выбирать предмет изучения, форму представления результатов работы и метод взаимодействия с преподавателем. По мнению Д.О. Смирнова, такие условия развивают навыки самоорганизации и планирования, которые важны для будущей профессиональной деятельности преподавателя [138]. Кроме того, персонализация в обучении связана с внедрением рефлексивных практик. Регулярная рефлексия, которая проводится студентами в процессе обучения, помогает осознать свои достижения, проанализировать собственные ошибки и определить направление дальнейшего развития. Этот процесс – основа для формирования критического мышления и повышения уровня профессиональной компетентности.

Также стоит подчеркнуть роль цифровых технологий в индивидуальном обучении. Современные образовательные платформы предоставляют обучающимся доступ к разнообразным учебным материалам и инструментам адаптации, которые позволяют им изучать материалы в удобном темпе. Использование цифровых технологий в образовательном процессе способствует не только повышению успеваемости, но и развитию навыков самостоятельного поиска и анализа информации. Еще один важный аспект – субъектная позиция студента. Персонализированный подход предполагает, что студенты могут активно участвовать в образовательном процессе, самостоятельно принимать решения, определять цели обучения и искать пути их достижения. Такой подход формирует ответственность будущих преподавателей за свое профессиональное развитие и умение взаимодействовать с коллегами и студентами.

Интерактивные методы обучения также служат основой персонализированного подхода. Методы проектной работы, тематические исследования, ролевые игры и тренинги способствуют не только развитию теоретических знаний, но и их практическому применению. Как показывает опыт зарубежных исследований, такой метод поможет студентам развить навыки сотрудничества и эффективного общения.

Подводя итог, можно сказать, что персонализированный подход к обучению будущих учителей включает в себя такие аспекты, как индивидуальная траектория обучения, рефлексия, использование цифровых технологий, субъективная позиция студентов, интерактивные методы обучения и т.д. Эти элементы создают основу для подготовки преподавателей, способных к самостоятельному профессиональному росту и успешной адаптации к изменениям в образовательной среде.

Е.В. Петушкова [112] утверждает, что гуманизация образовательного процесса заключается в выделении следующих важных направлений образовательной деятельности:

- подготовка обучающихся к жизни в мире, где взаимосвязь и взаимозависимость сосуществуют с альтернативами. Важно донести до них

мысль о необходимости сотрудничества между людьми и нациями, а также о решительном неприятии войны как средства разрешения конфликтов, независимо от государства, религии или этнической принадлежности;

– поощрение уважительного отношения к природе, социальной среде и культурному разнообразию. Особое внимание необходимо уделять воспитанию чувства ответственности за их сохранение и развитие, пониманию важности самоуважения и личной чести учащихся;

– создание атмосферы взаимодействия и сотрудничества между взрослыми и детьми, преподавателями и учащимися. Студентам должна быть предоставлена возможность предлагать свои собственные решения различных проблем, а также обращать внимание на социальную значимость большинства региональных ситуаций;

– развитие у студентов способность мыслить глобально и выбирать стратегии, основанные на сотрудничестве и стремлении к миру. Преподавателям рекомендуется расширять духовный кругозор учащихся, не ограничиваться узким кругом конкретных задач, а переходить к действиям, соответствующим основным общечеловеческим ценностям [112].

В процессе обучения и воспитательной работы особенно важно создать условия, способствующие установлению уважительных отношений между всеми участниками образовательного процесса, преподавателями и учащимися, а также самими учащимися. Гуманистическая педагогика фокусируется на том, чтобы поставить учащихся в центр образовательного процесса и создать атмосферу доверия и взаимоуважения в системе «учитель – ученик». Вместо традиционной авторитарной модели, в которой учителя являются единственным источником знаний, а учащиеся – пассивными потребителями, были внедрены новые подходы, основанные на равноправном взаимодействии.

Такой подход предполагает, что учатся оба участника образовательного процесса. Преподаватели ищут способы заинтересовать учащихся, оптимально представляя материал, раскрывая их природные способности и поддерживая их стремление к знаниям, в то время как учащиеся стремятся приобретать знания и

развивать творческие способности и умения. Этот процесс делает преподавателя не только носителем знаний, но и активным участником, побуждаемым студентами к поиску новых форм и способов преподавания.

Вместо тезиса авторитарной педагогики о том, что «учитель знает все, а ученик – ничего», гуманистическая педагогика поощряет обучение к двустороннему обмену знаниями и опытом, учитель делится своими знаниями, а ученик совместно участвует в создании образовательной среды, способствующей дальнейшему развитию учителя, а также рост и самореализация обеих сторон. Такой подход не только укрепляет взаимное уважение, но и способствует более глубокому приобретению знаний и развитию личности каждого участника процесса.

Образование будущего должно быть не просто передачей знаний, а глубоким процессом формирования инициативных, креативных и самореализующихся личностей. Это значит, что фокус смещается от пассивного усвоения информации к активному ее созданию и применению. Люди, обладающие высоким уровнем самооценки и чувством ответственности, не только гибко адаптируются к постоянно меняющемуся миру, но и становятся двигателями прогресса, способными генерировать инновационные идеи и решения. Они не боятся рисковать, экспериментировать и брать на себя инициативу, понимая свою ценность как уникальных личностей. В основе этого подхода лежит гуманистическая педагогика, которая кардинально меняет роль учителя и ученика в образовательном процессе.

Концепция гуманистического образования, корнями уходящая в эпоху Возрождения, отражает глубокое изменение мировоззрения, сдвиг от богоцентризма к антропоцентризму. Этот переход от «служения Богу» к «служению человеку» произошел не мгновенно, но он значительно повлиял на формирование новых ценностей, в том числе и в сфере образования. Возрождение воспитывало гармонично развитую личность, воплощение идеала «человека всесторонне развитого». Аналогичные идеи прослеживаются и в древнекитайской философии. Гуань Чжун, знаменитый министр государства Ци, еще более двух

тысяч лет назад подчеркивал важность «ориентированного на человека» правления, что наглядно демонстрирует вневременную актуальность гуманистических принципов.

Гуманизм, представленный Фроммом, Маслоу и Роджерсом, зародился в США в середине XX в. Гуманизм исходит из того, что природа человека позитивна и хороша, а человек, как мерило всего сущего, является высшим бытием, субъектом природы, общества и самого себя и высшим субъектом ценностной формы, а основные ценности, ориентированные на человека, уважают человека и обращают внимание на его потребности. Основная ценность образования, ориентированного на человека, уважает человека, обращает внимание на его потребности, стимулирует его потенциал и реализует его самооценку. Основываясь на гуманистической философии и психологии, гуманистическая педагогическая мысль включает в себя гуманистическую и экзистенциалистскую педагогическую мысль, подчеркивая субъективность, целостность, индивидуальность и потенциал человека, делая акцент на гуманистических учебных программах, развитии межличностных отношений в процессе преподавания и обучения, самореализации человека, с целью способствовать развитию в учащихся самостоятельной личности, физически, психически и психологически гармоничной и единой. В XVII веке чешский педагог Я.А. Коменский выдвинул идею теории образования, ориентированной на учителя, в которой чрезмерно подчеркивалось значение учителя в обучении и отрицалась главная роль учеников в обучении. В XIX веке Дж. Дьюи, представитель американской педагогической мысли, призвал к изменению первоначального «ориентированного на учителя» на «ориентированное на ученика», что нашло отражение в преподавании как «обучение через действие». На протяжении всего развития гуманизма гуманистические теории образования возникали на основе подхода «учитель-центрированный» – «ученик-центрированный». В традиционной модели учитель выступал в роли транслятора знаний, по сути, «машины» для механического обучения, фокусируясь на количестве усвоенной информации. Гуманистический подход переворачивает эту

парадигму. Учитель – не диктатор, а партнер, фасилитатор, направляющий и поддерживающий ученика в его самостоятельном исследовании и открытии мира. Ученик становится активным участником образовательного процесса, самостоятельно выбирая направления и методы обучения, главным архитектором своего образования. Это требует от учителя новых компетенций: умения строить диалог, мотивировать, создавать доверительную атмосферу, обеспечивать индивидуальный подход и адаптировать обучение к специфическим потребностям каждого ученика.

Анализ современных исследований проблем персонализации образования подтверждает изложенные положения (Ю.В. Вайнштейн [26], Е.О. Воробчикова [36], М.И. Калле[68], Б.А. Кондратенко[73], А.В. Мишина[96], А.С. Прокопова[114], Н.А. Савинова[126] и др.). Большинство авторов отмечают, что гуманистическое образование стремится воспитать не просто образованных, но и счастливых, самостоятельных и социально ответственных личностей. Оно должно способствовать формированию гармоничной личности, обладающей как профессиональными, так и личностными качествами. И роль учителя в этом процессе не просто обучение, а настоящее наставничество, поддержка и вдохновение для каждого ученика на его индивидуальном пути к самопознанию и самореализации. В современном динамично меняющемся мире, гуманистический подход становится не просто желательным, а необходимым условием для подготовки конкурентноспособных и адаптируемых специалистов, способных внести свой вклад в развитие общества.

Однако гуманистическая педагогика – это не просто декларация благих намерений. Она требует конкретных действий и изменений в практике образования. Преподаватели должны освоить новые методы преподавания, ориентированные на активное участие учеников, на развитие критического мышления, творческих способностей и навыков самостоятельной работы. Это может включать проектную деятельность, групповые дискуссии, кейс-стади, использование интерактивных технологий и др. Важно также формировать новую культуру взаимоотношений между учителем и учеником, основанную на

взаимном уважении, доверие и сотрудничестве. Кроме того, гуманистический подход подчеркивает необходимость индивидуализации обучения. Учитывая индивидуальные особенности, темпы и стили обучения каждого ученика, педагог может разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, обеспечивающие максимальный прогресс и самореализацию каждого. Это также включает развитие метакогнитивных навыков – умение управлять своим обучением, анализировать свои сильные и слабые стороны, ставить цели и достигать их.

Гуманистические ценности со времен Конфуцианства, как было показано выше, веками развивались в китайской педагогике и способствовали формированию системы образования КНР на основе духовно-нравственных традиций Китая.

Подготовка школьных педагогов в Китае осуществляется через систему университетского образования. Педагогические колледжи среднего звена отсутствуют, и будущие педагоги проходят обучение в педагогических университетах, которых насчитывается около 150. Эти вузы включают как крупные исследовательские центры, так и региональные институты. В последние годы акцент сделан на укрепление таких вузов, что отражено в «Плане возрождения подготовки педагогических кадров (2018–2022)», разработанном Министерством образования КНР (Министерство образования КНР, 2018).

Современная модель педагогического образования в Китае включает тесное сотрудничество университетов, школ и специализированных центров. Программа «План укрепления учительского корпуса, 2022» создает национальные базы педагогического образования, объединяющие университеты и школы. Это позволяет студентам с ранних этапов участвовать в исследованиях и совместных проектах с опытными педагогами, что формирует как профессиональные, так и личностные компетенции (С.А. Корбачкова и др., 2021). Для профессионального роста педагогов создана развитая инфраструктура, включающая институты повышения квалификации и центры профессионального развития при университетах. Программа «Национальный план подготовки учителей»,

стартовавшая в 2010 г., охватывает миллионы преподавателей и обеспечивает их постоянное обучение (Министерство образования КНР, 2022b). Это позволяет адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды и развивать профессиональные навыки.

Структура образовательных программ китайских педагогических вузов сочетает академическую подготовку с профессионально-педагогической специализацией. Основу составляют бакалаврские программы (4 года), а также интегрированные форматы, такие как «4+2» (бакалавриат + магистратура), направленные на углубленное изучение предмета и методики преподавания (Никулина, 2021). Внедрена также программа «Подготовки превосходных учителей», ориентированная на формирование высококвалифицированных специалистов. Например, модель «3+1+X» сочетает три года теоретической подготовки, год практики в школе и индивидуальные курсы, включая междисциплинарные проекты и изучение современных технологий (Министерство образования КНР, 2018).

Учебные планы педагогических вузов Китая пересматриваются с учетом новых требований к компетенциям. Помимо профильных дисциплин, включены курсы по педагогике, психологии, информационным технологиям и коммуникации. Обязательными стали идеологическая подготовка и политическая грамотность, включая курсы по этике, марксистско-ленинской идеологии и идеологическое воспитание, что подчеркивает значимость моральных качеств и профессиональных этик педагогов (Министерство образования КНР, 2022a).

Китайская система обучения ориентирована на практику. Широко используется дуальное наставничество – каждый студент имеет двух наставников (в вузе и школе), что обеспечивает связь теории и практики. Как отмечает В. Б. Веретенникова, «такие модели развивают профессиональные навыки, включая адаптацию к меняющимся условиям образовательной среды» (Веретенникова, 2021). В вузах созданы кластеры и стажировочные площадки, где студенты отрабатывают навыки преподавания, проводят уроки, участвуют в коллективных обсуждениях и учатся конструктивной критике. Такой подход формирует

критическое мышление, уверенность и уважение к наставнику – качества, важные в китайской педагогической культуре. Для действующих педагогов расширены возможности повышения квалификации. Внедрены дистанционные курсы, онлайн-платформы, программы самообразования. Во время пандемии COVID-19 активно развивались онлайн-модели обучения, что позволило охватить больше педагогов. Поддерживаются программы типа «городской наставник – сельский учитель», направленные на развитие педагогов в отдаленных регионах (Министерство образования КНР, 2022b).

Методы оценки компетенций также изменились. В 2011–2015 гг. введен единый экзамен «Государственный экзамен на педагогическую квалификацию», включающий тесты и интервью для проверки как предметных знаний, так и педагогических навыков. Один из ключевых блоков – «Общая компетентность», оценивающий этику, правовые знания, коммуникативные способности и психологическую устойчивость (Н.А. Головкова и Г.Б. Струкова, 2023).

С 2018 года в Китае введен механизм «Присвоение квалификации без экзамена для педагогов». Изначально он охватывал выпускников магистратуры и студентов целевых программ, а с 2022 г. стал доступен для всех аккредитованных педагогических специальностей ведущих вузов. Университеты проводят комплексную оценку на основе государственных стандартов, включающих четыре ключевые области – «профессиональная этика», «практическая компетентность», «воспитательная способность» и «саморазвитие» (Министерство образования КНР, 2022a). Такой подход позволяет учитывать не только результаты экзаменов, но и профессиональный рост студентов.

Для действующих педагогов основным механизмом оценки остается аттестация. Как отмечают О.В. Глазырина и Н.К. Дмитриева, «аттестация учитывает не только педагогические достижения, но и личные качества, такие как ответственность, дисциплина и профессиональная этика» (О.В. Глазырина и Н.К. Дмитриева, 2024). Система категорий основана на четырех критериях – нравственность, профессиональные умения, усердие и результативность, что

подчеркивает значимость личных достоинств наряду с профессиональными навыками.

Особое внимание уделяется моральным качествам. В 2019 году были приняты «Десять норм поведения учителя в новую эпоху», нарушение которых (например, неподобающее поведение или коррупция) влечет строгие дисциплинарные меры, вплоть до лишения права преподавать (Министерство образования КНР, 2019).

Как отмечает С.А. Корбачкова, «подобные меры способствуют формированию высоких моральных стандартов, которые становятся основой профессиональной культуры учителей в Китае» (С.А. Корбачкова, 2021). Этот подход отражает принцип «Учитель утверждается своим нравственным обликом» [75].

Кроме аттестации, важную роль играют конкурсы педагогического мастерства, такие как соревнования на звание отличный педагог. Победа в таких конкурсах повышает профессиональный статус и стимулирует дальнейшее развитие педагогов. Эти соревнования оценивают не только знание предмета, но и умение применять ИКТ, работать с классом и развивать креативные подходы.

Понятие «универсальные компетенции» в китайской системе образования отражает комплексное сочетание знаний, навыков и личностных качеств, необходимых для работы в современных условиях (Таблица 1).

Как отмечают Н.Н. Никулина и Н.И. Любимова, «формирование таких компетенций рассматривается как необходимое условие для подготовки педагогов, способных эффективно работать в условиях современных образовательных вызовов» (Н.Н. Никулина и Н.И. Любимова, 2021) [102].

Таблица 1 – Компоненты универсальных компетенций китайского педагога

Ключевые компоненты универсальных компетенций	Описание
Широкий кругозор и эрудиция	Обширные знания по своему предмету и смежным дисциплинам, понимание современных образовательных технологий, навыки цифровой грамотности, способность ориентироваться в глобальных процессах и международных трендах.
Методическая и инновационная компетентность (Веретенникова, 2021)	Способность применять разнообразные методы обучения, интегрировать инновации, активно использовать цифровые технологии в образовательном процессе. Умение адаптировать учебные материалы к различным образовательным контекстам и потребностям учеников.
Коммуникативные и организационные навыки	Умение общаться с учениками, родителями и коллегами, работать в команде, вести внеклассные мероприятия. Формируются с первых этапов профессиональной подготовки через участие в педагогических практиках и стажировках.

Личностные компетенции занимают важное место в системе подготовки педагогов Китая. Основой профессиональной этики является принцип «этика превыше всего». Педагог рассматривается не только как передатчик знаний, но и как наставник, носитель моральных качеств. Как отмечает О.В. Глазырина, «личностные качества, такие как преданность профессии, альтруизм и дисциплина, формируются на всех этапах профессиональной подготовки» (О.В. Глазырина, 2024) [43]. В вузах существует традиция торжественного принятия кодекса педагога перед выпуском, что подчеркивает приверженность профессии и ее этическим нормам.

Особое внимание уделяется рефлексивным навыкам и способности к саморазвитию. Педагоги должны не только анализировать свои уроки, но и постоянно развивать профессиональные навыки. Как подчеркивает Т.А. Тореева, «саморазвитие становится неотъемлемой частью профессии учителя, формируя культуру 'учащегося учителя'» (Т.А. Тореева, 2024) [143]. Ключевое значение имеет также готовность реализовывать государственную образовательную политику. В профессиональных стандартах для педагогов особое внимание уделяется «способность к комплексному воспитанию», что включает не только преподавание, но и формирование у учеников моральных качеств и гражданской

ответственности. Эта концепция связана с принципом «воспитание добродетели и характера», который подчеркивает роль педагога как наставника и морального лидера. Как видно из анализа, универсальные компетенции китайских педагогов включают профессиональные знания, личностные качества и этические установки. Их формирование требует комплексного подхода, включающего изменения в учебных планах, новые методы оценки и создание благоприятной профессиональной среды, табл. 2.

Таблица 2 – Сравнение подходов к развитию компетенций педагогов на этапах вузовской подготовки и повышения квалификации (КНР)

Подготовка новых педагогов (высшая школа)	Повышение квалификации действующих педагогов
Институциональная база	
Педагогические университеты и факультеты вузов; государственная поддержка педвузов как «колыбели педагогов». Формируется сеть баз педагогического образования – педвузы (ядро) + партнеры + центры развития педагогов + школы базы практики.	Институты и центры повышения квалификации педагогов (при университетах и на уровне провинций); национальные программы переподготовки и др. для массового охвата (более 12 млн педагогов прошли обучение с 2010 г.). Развитая система дистанционного обучения и межшкольного обмена опытом.
Содержание и модели	
4-летние программы бакалавриата (иногда 5 лет), магистратура по педагогике. Сочетание предметной подготовки с курсами психолого-педагогического цикла, ИКТ, менеджмента образования. Длительные педагогические практики в школах, дуальное наставничество (вузовский и школьный наставник). Новые модели – интегрированное обучение «3+1+X» (теория + длительная стажировка + индивидуальные модули).	Краткосрочные тематические курсы, стажировки, семинары и мастер-классы. Традиционные формы (очные, вечерние, заочные курсы) дополняются онлайн-модулями, вебинарами. Внедряются инновационные формы – дистанционные курсы, виртуальные сообщества педагогов, индивидуальные траектории профессионального развития. Акцент на практико-ориентированные тренинги, разбор кейсов, исследовательскую работу педагогов.
Приоритетные компетенции	
Закладываются базовые профессиональные компетенции – глубокие предметные знания, методические умения, навыки классного руководства, ИКТ-компетентность. Параллельно формируются личностные качества – педагогическая этика и ценности, коммуникативность, эмпатия, рефлексия, готовность к саморазвитию. Выпускник должен соответствовать профильному стандарту по четырем ключевым областям (этика, преподавание, воспитание, саморазвитие).	Усовершенствование и обновление компетенций в соответствии с запросами времени – освоение новых образовательных технологий, методик (напр. онлайн-обучение, индивидуализация); развитие «мягких навыков» – сотрудничества, инновационного мышления. Большое внимание – укреплению личностных качеств – подтверждение приверженности этическим нормам, развитие эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости, рефлексивных навыков (педагоги как исследователь собственной практики).

Продолжение таблицы 2

Подготовка новых педагогов (высшая школа)	Повышение квалификации действующих педагогов
Оценивание	
Итоговая государственная аттестация – единый экзамен на педагога – проверка предметных знаний и общих компетенций. С 2022 г. – постепенный переход к внутренней аттестации в вузе по национальному стандарту компетенций с присвоением квалификации без экзамена. Внутривузовский контроль включает экзамены, анализ уроков, подпрктику под наблюдением.	Регулярная аттестация для присвоения/подтверждения профессиональной категории (раз в 5 лет) – экспертная оценка деятельности по критериям «этика, мастерство, трудолюбие, результативность». Итоги повышения квалификации учитываются в аттестации (наличие курсов, сертификатов). Неформальные оценки – участие в конкурсах профмастерства, рейтингах лучших педагогов – стимулируют развитие компетенций и позволяют выявить лидеров.

Примечание: составлено автором на основе данных Министерства образования КНР и исследований.

Подходы к подготовке педагогов в КНР отражают мировые тенденции, но имеют национальные особенности. Как и в других странах, акцент смещен с узкопредметной подготовки на развитие универсальных навыков, критического мышления и гибкости. Как отмечает С.А. Корбачкова, «учитель должен обладать не только глубокими предметными знаниями, но и навыками организации учебного процесса, умением работать в команде и адаптироваться к быстро меняющимся условиям» (С.А. Корбачкова и др., 2021) [75].

Ключевым направлением реформ стало обновление стандартов подготовки. В педагогических вузах Китая внедрены длительные стажировки, дуальное наставничество и практико-ориентированные модели, такие как «3+1+X», где значительная часть обучения посвящена практике. Эти методы позволяют учитывать динамику профессионального роста и лучше готовить студентов к работе в школах (Министерство образования КНР, 2022а). При этом китайская система делает акцент на этическом воспитании. Принцип «этика превыше всего» закреплён в профессиональных стандартах и требует от педагогов поддержания высоких моральных стандартов. Как отмечают Н.Н. Никулина и Н.И. Любимова, «поддержание высоких моральных стандартов становится неотъемлемой частью профессиональной идентичности учителя» (Н.Н. Никулина и Н.И. Любимова, 2021) [102].

Однако жесткая регламентация может ограничивать творческую свободу педагогов и затруднять развитие инновационного мышления. Масштаб системы образования Китая также создает вызовы – с более чем 19 млн. педагогов и сотнями вузов сложно обеспечить единые стандарты. Сельские школы по-прежнему сталкиваются с дефицитом квалифицированных кадров, несмотря на программы поддержки, такие как «Сельский учитель» и повышенные надбавки. Как отмечает Т.А. Тореева, «несбалансированность развития педагогических кадров остается одной из ключевых проблем» (Т.А. Тореева, 2024) [143].

Высокая нагрузка и необходимость постоянного повышения квалификации приводят к перегрузке и выгоранию педагогов, что требует создания более благоприятных условий для их работы. Это поднимает вопрос о развитии личностных компетенций, включая умение поддерживать баланс между профессиональной деятельностью и личной жизнью. Несмотря на эти вызовы, Китай смог модернизировать систему подготовки педагогов, запустить программы переподготовки и повысить общий уровень квалификации педагогов.

Данные международных исследований, таких как рейтинги PISA, подтверждают высокие результаты китайских школьников. Опыт Китая представляет значительный интерес для мировой педагогической практики, особенно в части развития универсальных компетенций, практико-ориентированных моделей подготовки и инновационных методов оценки. Это подтверждает важность системного подхода к развитию педагогических кадров.

Проведенное исследование показало, что Китай выстроил многоуровневую систему подготовки педагогов, опирающуюся на сеть педагогических университетов и комплексных вузов. В последние годы модернизируются педагогические вузы, создаются национальные базы педагогического образования, объединяющие университеты, центры развития педагогов и школы как базы практики (Министерство образования КНР, 2022а). Учебные планы переработаны с акцентом на компетентностный подход, включающий дисциплины, развивающие мягкие навыки (soft skills), ИКТ-компетентность, способность к воспитанию. Ведутся длительные стажировки, наставничество,

смешанное обучение, что позволяет студентам получать практический опыт еще в процессе обучения.

Система оценки компетенций также обновлена – единый экзамен «Государственный экзамен на педагогическую квалификацию» дополняется внутренней аттестацией, учитывающей динамику профессионального роста студента (Министерство образования КНР, 2022а). Для действующих педагогов разработаны критерии, включающие не только результаты работы, но и личностно-профессиональные качества, такие как нравственность, усердие, ответственность. Важной особенностью китайского подхода является внимание к моральному облику педагога. Принцип «этика превыше всего» подчеркивает значимость личностных компетенций, которые рассматриваются как основа профессиональной идентичности педагога. Как отмечает О.В. Глазырина, «формирование личностных компетенций становится стратегическим приоритетом, поскольку моральный облик педагога является фундаментом всей образовательной системы» (О.В. Глазырина, 2024) [43].

Таким образом, опыт КНР демонстрирует важность комплексного подхода к развитию педагогических кадров, именно в части универсальных и личных компетенций, включая институциональные реформы, обновление учебных планов, совершенствование оценки и внимание к личностному развитию.

1.2. Сравнительный анализ моделей и технологий персонализации подготовки педагогов в Китае и в других странах

В последние годы идея индивидуального подхода к обучению педагогов становится ведущей линией стратегического развития образовательных систем Китая, России и Казахстана. Каждая из стран выстраивает собственные механизмы персонализации на основе национальных приоритетов и инноваций, с уважением к историческим особенностям. В нашем сравнительном исследовании мы опирались на методологические положения концепций развития непрерывного педагогического образования и подходы к моделированию

информационно-образовательной среды современного университета (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, В.И. Загвязинский, А.М. Калимуллин, О.В. Китикарь, А.М. Коротков, С.А. Писарева, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.); концепции педагогической компаративистики (В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Н.Д. Никандров и др.).

В Китае перед системой образования стоит задача – совместить масштаб и индивидуальный подход: здесь ищут тонкую грань между созданием единых стандартов и возможностями для индивидуального развития. Подготовка педагогов здесь тесно связана с реализацией масштабных государственных реформ – к учительству предъявляют требования интеграции в процессы обновления экономики и в новые структуры образования. Если же взглянуть на Россию, становится очевидно: российская педагогика все активнее развивает персонализированные учебные программы, создает благоприятную среду для самореализации и развития как профессиональных, так и личностных компетенций учителей. Казахстан, в свою очередь, демонстрирует гибкость – образовательная среда здесь эволюционирует как поле экспериментов и модернизации, где внимание уделяется как формированию профессиональных компетенций, так и этическим аспектам работы учителя. Национальный контекст персонализации подготовки педагогов в каждой стране отсылает к историческим корням и базовым ценностям.

В Поднебесной система профессионального роста педагогов питается философией конфуцианства, где уважение к знанию и коллективные устои идут рука об руку с цифровыми инновациями, формируя сложное переплетение традиций с новыми образовательными технологиями. В России индивидуальный стиль учителя и творческая свобода долгое время были опорой национальной школы. Сейчас отечественные стандарты обучения все шире включают не только предметную подготовку, но и развитые блоки для прокачки гибких навыков и профессионального самоанализа будущих педагогов.

Казахстан избрал собственный вектор – здесь на первый план выходит баланс между требованиями стандартов и индивидуальными образовательными маршрутами. Различия в квалификации, профессиональные интересы, задачи конкретного учреждения или региона – все эти факторы учитываются при строительстве индивидуальных траекторий. Такой подход позволяет интегрировать лучшие мировые практики в национальную традицию, создавая по-настоящему гибкую, но структурированную систему подготовки преподавателей.

Проведенный в исследовании сравнительный анализ современных систем подготовки педагогов в Китае, России и Казахстане был основан на изучении предоставленной в открытом доступе информации, размещенных на сайтах университетов документов и материалов, образовательных платформ, а также научных статей и докладов, представленных на научно-практических конференциях ученых и студентов университетов. Были рассмотрены материалы деятельности по подготовке педагогических кадров Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Китайского нефтяного университете (UPC), опыт практической деятельности Пекинского педагогического университета, Восточно-Китайского педагогического университета, Юго-Западного университета, Южно-Китайского педагогического университета, Ляонинского педагогического университета, Сычуаньского университета, Ханчжоуского педагогического университета, Шанхайского педагогического университета, а также Казахского национального университета имени аль-Фараби в области персонализации и цифровизации образования.

Педагогическое образование в Китае опирается на многоступенчатую структуру: будущие учителя проходят обязательные стажировки, осваивают цифровые инструменты и активно включаются в проектные сообщества. Благодаря интерактивным платформам – например, национальным сетям MOOC – у студентов появляется возможность самостоятельно регулировать глубину и скорость освоения предметов. Поддержка преподавателей и цифровых

помощников позволяет оперативно корректировать индивидуальные образовательные траектории. Подготовка будущих учителей в китайских колледжах и университетах в основном основана на обучении преподавателей. В течение длительного времени в Китае наблюдался очевидный разрыв между предварительной подготовкой и повышением квалификации образованием учителей. Предварительной подготовкой занимаются в основном педагогические и классические университеты, в то время как повышение квалификации часто сосредоточено в институтах повышения квалификации и центрах непрерывного образования при вузах. Между этими двумя звеньями отсутствует эффективная связь; кроме того, существуют такие проблемы, как однотипное содержание, стереотипные формы и разрозненное время обучения, что в целом не способствует развитию преподавательского состава.

Предварительная подготовка преподавателей в вузах Китая характеризуется следующими особенностями. С момента основания КНР китайская система подготовки учителей выпустила десятки миллионов преподавателей, которые внесли выдающийся вклад в развитие образования в Китае. Однако вместе с быстрым развитием экономики и общества, особенно с программой расширения колледжей и университетов, требования к подготовке талантов становятся все выше и выше, а общий уровень качества учителей в Китае уже не может соответствовать потребностям развития образования и серьезно влияет на устойчивое развитие образования в Китае. Для того чтобы повысить общее качество преподавательского состава Китая, реформа высшего образования в стране никогда не прекращалась. От изменения первоначальной системы педагогического образования трехуровневой системы средних учителей, педагогических колледжей и педагогических училищ до перехода к двухуровневой и одноуровневой системе, и в конечном итоге сформировался режим подготовки учителей только в педагогических колледжах и университетах. 1999 год, третья национальная рабочая конференция по образованию промульгировала «ЦК КПК и Государственный совет по углублению». Решение о реформе образования и всестороннем продвижении качественного образования,

которое гласит: «Поощрять общеобразовательные высшие учебные заведения и высшие учебные заведения, не занимающиеся подготовкой учителей, к участию в подготовке учителей начальной и средней школы, а также изучить возможность создания педагогических колледжей на экспериментальной основе в общеобразовательных высших учебных заведениях, которые в состоянии это сделать». Это положение непосредственно привело к тому, что комплексные университеты начали в полной мере участвовать в подготовке педагогов в традиционных педагогических колледжах; педагогические колледжи в условиях конкуренции должны были сохранить первоначальные конкурентные преимущества в то же время, чтобы преобразовать и модернизировать комплексные колледжи и университеты, и активно начать конкуренцию с комплексными университетами, и, таким образом, «комплексные университеты + профессиональные колледжи», модель педагогического образования. В результате была официально создана модель педагогического образования «комплексный университет + профессиональный колледж». Модель подготовки будущих педагогов «комплексный университет + профессиональный колледж» опирается на сильную академическую исследовательскую атмосферу комплексных университетов и использует аудиторные лекции в качестве основного метода для усиления изучения образовательных теорий на основе предметных знаний и укрепления профессионализма учителей в отличие от академических исследователей. Эта коллегиальная модель подготовки учителей очень эффективна для подготовки людей с глубокими теоретическими знаниями, но ее недостаток в том, что она сосредоточена на теоретических курсах, но не имеет четких и конкретных стандартов и норм для практики, что приводит к тому, что учителя, прошедшие профессиональную подготовку, не имеют очевидных преимуществ перед теми, кто ее не прошел.

Осуществляется обучение преподавателей китайских университетов без отрыва от производства. В начале становления Китая подготовка учителей без отрыва от производства в основном основывалась на краткосрочных курсах и учебе в педагогических и исследовательских отделах, и в то же время

педагогические способности учителей повышались за счет обучения в других колледжах и университетах, что быстро повышало качество преподавательского состава за короткий период времени и обеспечивало гарантию квалификации учителей для развития образовательной отрасли Китая. На позднем этапе реформ и открытости Министерство образования последовательно создавало университетские центры подготовки преподавателей, формируя национально-региональный центр - провинциальный уровень», охватывающий различные формы обучения, такие как повышение квалификации по одному предмету, заочные классы ассистентов преподавателей, приглашенные ученые, семинары повышения квалификации, классы повышения квалификации преподавателей базового уровня, классы повышения квалификации соискателей степени магистра той же квалификации и так далее. В конце XX века, вместе с волной реформы высшего образования, структурное противоречие в квалификации преподавателей, вызванное расширением колледжей и университетов, становилось все более очевидным, и общий уровень качества команды преподавателей значительно снизился. Для того чтобы удовлетворить потребности в развитии преподавателей, возник режим обучения в центре развития преподавателей. Центр повышения квалификации учителей - это позитивное исследование и попытка системы образования противостоять структурным противоречиям, что обеспечивает более широкое пространство для профессионального развития учителей.

Из пути реформ китайских преподавателей колледжей без отрыва от производства видно, что сектор образования для повышения уровня компетентности преподавателей и специализации предпринимает активные усилия, чтобы попытаться, но проблемы неизбежны. Основная проблема заключается в содержании обучения ограничивается макро-теории и профессиональных знаний обучения, содержание обучения повторяется, стереотипные проблема является серьезной; обучение концепции на знания серьезной локализации, учитель как приемник знаний, передатчик, игнорируя игру субъективной инициативы учителя; режим обучения принимает

краткосрочный централизованный метод обучения, который не дает подготовленным учителям времени, чтобы понять и усвоить, и не хватает отслеживания и продвижения эффекта обучения после обучения; цель обучения уделяет внимание углублению теоретических знаний и навыков обучения, но пренебрегает эффективной связью между теорией и практикой, а также самоанализом учителей и практикой знаний, которые они узнали.

Выявлены характерные для современной системы образования недостатки личностно-ориентированного процесса подготовки преподавателей в вузах Китая.

Реформа и развитие высшего образования в Китае к настоящему времени достигли значительных успехов, но в то же время выявили и множество недостатков. В частности, в процессе повышения квалификации преподавателей препятствия, вызванные проблемами в системе управления, системе оценки и социальной среде, серьезно повлияли на качество результатов реформы высшего образования.

Проблемы с системой управления университетом. Социалистический характер образования был заложен в начале существования нашей страны, и учителя были поставлены под контроль исполнительной власти, став государственными чиновниками с «железными рисовыми чашами». Иерархическая система управления «сверху вниз» с ее нормативными, дисциплинарными и иерархическими чертами позволяет школе эффективно работать как огромной организации, но ее безличные и рациональные черты сильно подавляют субъективную инициативу и творчество учителей, особенно создание и внедрение всевозможных норм и систем, так что учителя постепенно превратились в верных исполнителей директив, а их независимая личность и творчество были сокращены. Независимая личность и академическая свобода учителей не могут конкурировать с административной властью, что обусловлено особенностями профессии учителя. Учителя как профессия не похожи на врачей или юристов, у которых есть четкие стандарты и нормы, которым они должны следовать. Учителя имеют дело с людьми с разными личностными качествами, живущими в разных социальных средах, и каждый урок для них - это новое

задание. Поэтому надежда повысить педагогические способности учителей с помощью сложных правил и норм равносильна ограничению реализации их способностей, что значительно ограничивает их развитие и рост.

Проблемы с системой оценки университетских преподавателей. Затянутые и незаметные особенности образовательной работы не позволяют эффективно оценить и измерить образовательные способности и уровень преподавателей за короткое время, поэтому школы стремятся выбрать количественные показатели оценки в качестве стандарта для оценки уровня способностей преподавателей. В настоящее время повышение званий преподавателей в колледжах и университетах Китая в основном основывается на количественных факторах, таких как объем научных исследований и академические достижения в качестве показателей оценки. Преимущество этой системы оценки заключается в том, что она эффективно стимулирует энтузиазм преподавателей в научных исследованиях, но в то же время она создает недостаток, заключающийся в разделении преподавания и исследований. Основная цель системы оценки - оценить процесс преподавания, результаты, способность к саморазвитию и мотивацию преподавателей с помощью профессиональных методов и приемов оценки, чтобы достичь цели содействия устойчивому развитию преподавателей. Однако нынешняя система оценки не играет должной роли, из-за того, что преподаватели горячо стремятся к результатам научных исследований, что приводит к отсутствию у многих преподавателей интереса к академической деятельности, только к «теории результатов», и даже к академическому мошенничеству, академической коррупции и другим проблемам.

Социальная обстановка в Китае. Основной задачей социалистической модернизации является всестороннее развитие человека, но с быстрым развитием рыночной экономики, резким увеличением разрыва между богатыми и бедными, господством прав, материальным превосходством власти и фетишизмом денег многие люди попадают в ловушку, из которой не могут выбраться, модернизация человека отчуждается в модернизацию вещи. Педагог как социальная личность, в условиях рыночной экономики под принуждением, также не могут не проявлять

превосходство ценности преследования интересов. Утомительные и трудоемкие академические исследования не могут удовлетворить краткосрочную прибыль от процентов, и тогда приходится вкладывать деньги в исследовательскую работу с высокой рыночной прибылью и меньшими временными затратами, основная роль преподавателей в обучении и воспитании людей была отклонена.

Отклонение роли преподавателя также отражается в постепенном размывании отношений между преподавателем и студентом в университетах, и даже в возникновении нулевых отношений между преподавателем и студентом. С одной стороны, такая ситуация связана с увеличением числа студентов, серьезным дисбалансом в соотношении преподаватель-студент, преподаватели не успевают заниматься курсовыми работами студентов; с другой стороны, общая установка преподавателей сосредоточиться на научных исследованиях, а не на преподавании, так что преподаватели не хотят вкладывать больше энергии в аудиторные занятия, не говоря уже об укреплении связи со студентами. В то же время быстрое развитие рыночной экономики привело к отчуждению отношений между преподавателем и студентом, и студенты стали относиться к преподаванию как к экономическому поведению, а также испытывать недостаток почтения и уважения к преподавателям. Отчужденные отношения между учителем и учеником напрямую ведут к потере учителями чувства профессионального благородства, ответственности и морали, а также к потере самореализации и самопревосхождения учителя.

Анализировались пути развития личностно-ориентированной компетентности преподавателей вузов в контексте гуманистических теорий. В прошлом в педагогическом образовании в качестве конечной цели подготовки талантов рассматривались потребности общества, игнорировались потребности учителей как независимых личностей, стремящихся к обретению самооценности и смысла жизни, инструментализировалась и стереотипизировалась профессия учителя. Со временем учителя постепенно потеряли себя в этой культурной атмосфере, отказались от стремления к самооценности и были сведены к роли педагогов. Гуманистический взгляд на образование предполагает, что учителя -

эмоционально богатые независимые личности, а их индивидуальное обаяние и жизненная сила - ценный капитал для реализации их самооценки, который не должен быть уничтожен в процессе образования. Гуманистическое педагогическое образование должно быть ориентировано на учителя, в полной мере давать возможность проявить инициативу и творческий подход как независимым личностям, создавать непринужденную и приятную академическую атмосферу для роста учителей, в полной мере раскрывать их индивидуальный потенциал, способствовать общему здоровому развитию учителей и в конечном итоге достигать цели «самореализации». Основные меры противодействия следующие:

Рассмотрены подходы к совершенствованию модели подготовки преподавателей. В настоящее время Китай активно изучает диверсификацию развития режима подготовки учителей, но основной упор в обучении делается на теоретическую, профессиональную подготовку, так как по общему мнению образовательного сектора, ключом к отличию учителя от академического персонала является овладение теоретическими знаниями в области образования и преподавания, что является важным фактором развития профессионализма учителя, но это не значит, что чем богаче знания в области образования и теории преподавания, тем выше уровень профессионализма учителя. В прошлом, процесс подготовки учителей, акцент на учителей для академических профессиональных знаний и преподавания теории обучения, но игнорируется учитель как личность с независимым мышлением и личности для понимания знаний, уточнения, дедукции, синтеза и сублимации является ключом к профессиональному развитию учителей. Роджерс также четко обозначил, что целью образования должно быть воспитание людей, способных адаптироваться к изменениям и умеющих учиться, обладающих уникальными личностными качествами и полных сил для развития. Поэтому очень важно развивать у учителей способность к самостроительству, самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации.

Новой тенденцией является сосредоточение внимания на развитии гуманистических качеств у преподавателей университетов. Гуманистическая

грамотность «включает в себя то, как человек относится к своим отношениям с природой, обществом и другими людьми, а также к своей собственной рациональности, эмоциям, воле и другим социальным атрибутам. Она демонстрирует концептуальное сознание, моральный облик, психологические склонности, ценностные ориентации и культурную культуру человека через его внешний облик, ядром которого является гуманистический дух. Педагоги, которые учат людей быть людьми, должны сами стать лучшими людьми. Человек с высокими моральными качествами и позитивным отношением к жизни, человек, заботящийся об обществе, природе и жизни, может стать человеком, обладающим силой ролевой модели. Под влиянием «утилитаризма», «прагматизма» и «превосходства знаний» преподаватели колледжей, как правило, испытывают недостаток гуманистических качеств, поэтому крайне важно усилить воспитание гуманистических качеств преподавателей. Поэтому укрепление гуманистических качеств преподавателей имеет жизненно важное значение. Учителя на этапе предварительной подготовки должны усилить изучение гуманитарных дисциплин, поставить их и профессиональные курсы в одинаково важное положение, через культивирование гуманитарного образования всесторонне повысить культурную грамотность и духовную сферу; в процессе обучения на рабочем месте следует усилить интеграцию гуманитарного образования и профессионального образования, способствовать способности учителей к саморазвитию и осознанию собственного достоинства, и только в гуманитарном образовании под непрерывным питанием, чтобы помочь учителям установить правильное мировоззрение, жизненный взгляд и способность к гуманитарному образованию. Только при непрерывном питании гуманитарного образования можно помочь учителям сформировать правильное мировоззрение, взгляды на жизнь и ценности и таким образом достичь цели самореализации.

Важно осуществляемое государством и обществом содействие либеральной академической среде. История университетов на протяжении веков их развития показывает, что университетская автономия и академическая свобода всегда были центральными постулатами, к которым стремились университетские ученые.

«Академическая свобода университета в основном означает свободу университетских ученых преподавать и проводить исследования, а автономия университета - это право самого учреждения управлять собой без вмешательства извне. Автономия университета – это организационная гарантия академической свободы, только в относительно спокойной обстановке академические идеи и научные взгляды могут распространяться свободно, без ограничений и угроз. Однако автономия университетов относительна, поскольку абсолютная автономия приведет к тому, что университеты будут защищать свои собственные интересы и впадут в крайность самоизоляции. Особенно в условиях социалистической системы управления в Китае университетам практически невозможно быть полностью независимыми и автономными от административного контроля.

Гуманистический взгляд на управление педагогическим образованием предполагает, что наиболее идеальным состоянием управления преподавателями является «самоуправление» преподавателей. Школы должны предоставить преподавателям относительно свободный, гуманный и естественный способ управления, максимально удовлетворять разумные потребности преподавателей, а также разработать гуманную систему оценки, учитывающую отношение, мотивацию и другие динамические факторы процесса профессионального развития преподавателей, и активно поощряет учителей к всесторонней и объективной «самооценке» их собственного развития и содействию их собственному росту; принятие саморазвития и самосовершенствования учителей в качестве цели управления, уважение ценности и достоинства учителей, полное соблюдение интересов учителей и создание равной, свободной и гармоничной академической атмосферы для профессионального и личностного роста учителей.

Наставничество в высшем образовании впервые зародилось в Англии, в 14 веке, когда основатель Оксфордского университета Уильям Уикхем предложил и применил наставничество на практике. В конце 19 века наставничество впервые было применено в высшем образовании в Оксфордском и Кембриджском университетах. Основной обязанностью наставников была помощь студентам в жизни, поведении, учебе и т.д., и встречи со студентами еженедельно в течение

часа. В последние годы китайское высшее образование стремительно развивается, постоянно расширяются масштабы обучения.

С повышением качества преподавания и обучения в вузах Китая, перед высшим образованием встает новый вопрос: как развивать практические и инновационные способности будущих педагогов. Проблема традиционного аудиторного обучения заключается в том, что преподаватели не имеют полного представления о личности студентов. Модель наставничества в вузах является способом реализации персонализированной подготовки будущих педагогов в Китае.

Модель наставничества в китайской системе образования была впервые реализована на уровне магистратуры и в аспирантуре, а обучение в бакалавриате долгое время осуществлялось в основном по модели кураторов или классных руководителей. Модель наставничества для бакалавров была впервые внедрена Пекинским университетом в 2002 году. Многие колледжи и университеты Китая начали внедрять модель наставничества для бакалавров с 2002 года. Однако модели наставничества для бакалавров и наставничества для магистрантов и аспирантов немного отличаются. Наставничество для магистрантов и аспирантов направлено в основном на развитие исследовательских способностей в период их обучения, и направление исследований магистрантов и аспирантов более или менее совпадает с направлением исследований их руководителей. Цель наставничества в бакалавриате – не только привить студентам первоначальный интерес к исследованиям, но и осуществлять персонализированную поддержку в их личностно- профессиональном развитии. Функции образовательной модели наставничества в подготовке будущих педагогов в вузах в основном заключаются в передаче знаний будущим педагогам, содействии их карьерному росту и в повышении обеспечения персонализации и универсальности подготовки будущих педагогов.

1) Содействие передаче знаний будущим педагогам. Во время обучения студентам вузов необходимо не только овладеть книжными знаниями, но и, что более важно, сформировать готовность к самообразованию, способность к

инновационной деятельности и практическую способность адаптироваться к жизни в обществе. Благодаря профессиональным преимуществам руководителя, который работает с ограниченным числом студентов, принцип персонализированного подхода к каждому студенту может быть реализован. В процессе научных исследований и преподавания руководители часто обладают большим количеством ценного опыта и знаний. Например, как мобилизовать мотивацию и творческий потенциал студентов в процессе обучения, как подавать научно-технические статьи в журналы в процессе научных исследований, как грамотно подготовить отчет по заявке на проект и др. Все эти аспекты требуют активного изучения молодыми педагогами. В рамках образовательной модели наставничества между руководителями и молодыми педагогами устанавливается достаточно тесная связь, которая позволяет им усваивать явные знания путем подражания и другими способами, а также лучше усваивать неявные знания, сформированные руководителями в ходе их многолетней работы, через их слова и поступки. Поэтому такая модель более благоприятна для передачи педагогических знаний.

2) Содействие совершенствованию традиционного принципа управления образованием. Долгое время в китайских колледжах и университетах применялась модель классного руководителя или куратора, когда за воспитательную работу студентов отвечает куратор или классный руководитель, за преподавательскую работу – педагоги. Эти два направления «не пересекаются». Консультант управляет сотнями или даже большим количеством студентов, занят ежедневным управлением студентами, идеологическим и политическим воспитанием, у него не может быть достаточно времени, чтобы заниматься углубленным воспитанием каждого студента. Педагоги часто уделяют внимание преподаванию, но им не хватает связи с воспитанием личности студентов. Реализация модели наставничества в определенной степени является полезным дополнением к традиционному способу развития личности студентов. Преподаватели в качестве руководителей могут непосредственно направлять студентов в их мышлении, обучении, жизни, профессионализме и других аспектах ориентации для будущего

всестороннего развития студентов на прочной основе. Благодаря участию руководителя в образовании и управлении студентами, создается новая платформа для обмена идеями и общения между преподавателями и студентами, а также повышается роль преподавателей в обучении и воспитании будущих педагогов.

Во взаимодействии руководителей и студентов складывается взаимопонимание. Преподаватели также будут создавать условия для самореализации студентов, содействовать построению позитивных отношений, укреплению педагогической культуры колледжей и университетов Китая.

3) Содействие индивидуальному развитию профессиональной карьеры будущих педагогов. Если анализировать карьерный рост в целом, то у молодых педагогов обычно есть два пути развития в зависимости от обстоятельств. Один из них – путь исследователя, ориентированный на исследования и научно-технические достижения; другой – путь преподавания, который не ведет к выдающимся исследованиям, а больше ориентирован на преподавание в аудитории. Одним педагогам подходит карьера исследователя, а другим – преподавателя. Модель наставничества позволяет молодым педагогам быстрее продвигаться по службе, а если выясняется, что они не подходят для своей нынешней работы, то в кратчайшие сроки можно внести коррективы, чтобы молодые педагоги как можно скорее перешли в подходящие для них сферы научных исследований или преподавания.

Изучены проблемы персонализированной подготовки будущих педагогов в рамках образовательной модели наставничества в Китае

Несмотря на то, что модель наставничества демонстрирует все больше преимуществ, чем в прошлом, в процессе ее внедрения все еще существуют проблемы. Наставничество как форма обучения, привнесена из Великобритании, но ее внедрение должно соответствовать образовательным и культурным особенностям Китая, организации образовательного процесса в вузах Китая. Если мы не сможем переварить и внедрить инновации, чтобы разработать способ обучения, подходящий для самого Китая, это будет контрпродуктивно.

1) Неадекватные условия для внедрения модели наставничества. Некоторые вузы Китая не учитывают реальные потребности преподавателей и студентов, руководители назначаются случайным образом, вместо осуществления свободного двустороннего выбора преподавателями и студентами в соответствии с потребностями, преподаватели и студенты могут лишь пассивно принимать результаты распределения. Студенты не знакомы с направлением исследований и личностными характеристиками руководителя, степень совпадения не высока, трудно обеспечить успешное развитие системы общения между преподавателями и студентами. В то же время в некоторых колледжах и университетах Китая не хватает преподавателей, каждый руководитель обучает большое количество студентов, у руководителей не хватает времени на индивидуальные консультации, у студентов нет подходящих возможностей для общения со своими руководителями. Поэтому, когда студенты сталкиваются с какими-то практическими проблемами, руководители не могут своевременно оказать персонализированную и конкретную помощь, дать рекомендации. Для внедрения модели наставничества необходимо, чтобы соотношение преподавателей и студентов в рамках одной специальности достигало определенного значения. Только при оптимальном соотношении количества преподавателей и студентов можно обеспечить внедрение модели наставничества, добиться полноценного общения между руководителем и студентом, установить гармоничные и свободные отношения между руководителем и студентом, что способствует персонализированному воспитанию и развитию студентов, глубокому пониманию различных специальностей и предметов студентами и их своевременному и правильному выбору. Поэтому дисбаланс в соотношении студентов и преподавателей негативно сказывается на эффективности и качестве реализации модели наставничества.

2) Механизм дифференцированного обучения в рамках модели наставничества еще не создан. Будущие педагоги по опыту обучения, профессиональным знаниям и другим аспектам имеют существенные различия. Эти персонифицированные характеристики будущих педагогов определяют

различия в их подготовке необходимость персонифицированной разработки содержания обучения в соответствии с реальными потребностями педагогов. На практике существуют отклонения в оценке и понимании потребностей в подготовке будущих педагогов в вузах Китая, что приводит к несоответствию между подготовкой, предоставляемой вузами Китая, и присущими будущим педагогам потребностями в подготовке. Такое несоответствие не только приводит к низкому эффекту подготовки будущих педагогов в китайских колледжах и университетах, растрате человеческих, материальных и финансовых ресурсов, но и отражает разницу между личными целями будущих педагогов и целями организации.

3) Механизм стимулирования наставничества и механизм оценки и контроля наставничества не проработан. В большинстве китайских колледжей и университетов механизмы стимулирования наставничества, оценки и контроля нуждаются в дальнейшем совершенствовании. В настоящее время отсутствие стимулов заставляет руководителей испытывать недостаток энтузиазма в своей работе. Руководители должны адаптировать свое преподавание к ситуации каждого студента и вкладывать много времени и энергии. Но если у вузов Китая нет соответствующих стимулов, руководители осуществляют свои функции без подтверждения результатов и отдачи, постепенно теряется мотивация руководителя к работе, что неблагоприятно для осуществления наставничества, и еще более неблагоприятно для долгосрочного развития вуза. Кроме того, отсутствие механизма оценки и контроля наставничества приводит к тому, что руководители, независимо от того, много они сделали или мало, хорошие они или плохие, получают один и тот же результат. Успешный механизм контроля и стимулирования обеспечит долгосрочное эффективное развитие модели наставничества. Поэтому разработка комплексного, разумного и детального механизма стимулирования, оценки и контроля является задачей китайских колледжей и университетов, которая должна быть выполнена в настоящее время.

Российские вузы в последние годы активно реформируют учебные программы, делая упор на гибкость и модульность, опираясь на методологию

информатизации образования (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.Д. Каракозов, М.П. Лапчик, И.В. Роберт, А.Ю. Уваров). В учебный процесс вливаются элективные дисциплины, а наставники и тьюторы помогают студентам формировать собственный стиль преподавания. Формируется пространство для профессиональных экспериментов и творческого поиска под руководством наставников. Программы дополнительного образования строятся вокруг анализа собственных профессиональных запросов, что позволяет каждому педагогу выбрать индивидуальный маршрут развития.

В Казахстане широкое распространение получило использование цифровых портфолио – с их помощью фиксируются достижения будущих педагогов и выстраиваются персональные траектории профессионального роста. Образовательные модули наполняют учебные программы содержанием, ориентированным на развитие коммуникационных способностей, этических норм, а также критического мышления. Для учителей регулярно открываются возможности повышения квалификации согласно меняющимся требованиям образовательной среды.

Одним из ключевых элементов современной персонализации становится активное внедрение цифровых экосистем, что заметно меняет подходы к педагогическому образованию. В Китае будущие учителя используют масштабные образовательные платформы, где искусственный интеллект и большие данные анализируют прогресс каждого – платформа выявляет индивидуальные особенности, определяет пробелы в знаниях, формирует персональные задания и корректирует образовательную траекторию автоматически. Программы на базе ИИ поддерживают самостоятельное обучение, создавая условия для развития саморегуляции и осознанного подхода к освоению материала.

В России педагоги все чаще обращаются к образовательным приложениям, а также к виртуальным симуляторам – эти инструменты дают возможность моделировать нестандартные ситуации из школьной практики, экспериментировать с методиками обучения и совершенствовать

профессиональные навыки без риска для учеников. Параллельно возникает цифровое пространство для коллективного опыта: образовательные сети связывают между собой студентов и преподавателей, превращая образовательную среду в живой онлайн-обмен знаниями.

Казахстан сосредотачивает усилия на масштабных проектах цифровой трансформации педагогического образования: создаются общеуниверситетские платформы, формируются национальные базы открытых курсов и образовательных ресурсов. Внимание здесь уделяется не только развитию цифровых навыков – особое место занимают вопросы этики в цифровом взаимодействии, защита личных данных пользователей, а также формирование устойчивой культуры общения в онлайн-среде.

Во всех трех странах индивидуализация профессионального пути будущего педагога выходит далеко за рамки выбора предметов или методик – здесь подчеркивается важность всесторонней поддержки на каждом этапе становления специалиста. В Китае стратегия направлена на последовательное выявление склонностей и способностей. Процесс начинается с детальной диагностики, за которой следуют комплексные тестирования и устные экзамены, а также участие в проектных исследованиях. Затем студентов ориентируют по профессиональным трекам, закрепляя за каждым наставника, а по окончании обучения молодые учителя получают системную помощь в интеграции в школьную среду.

В России образовательные организации все чаще внедряют разнообразные программы личностного роста, наставничества, а также профессионального коучинга. Индивидуальные образовательные маршруты сочетают не только освоение узкоспециализированных дисциплин, но и включают междисциплинарные, международные инициативы, сотрудничество с потенциальными работодателями. Вузы и школы активно развивают практику стажировок и образовательных экспедиций, что способствует формированию у студентов реальных профессиональных компетенций.

В Казахстане система выстраивается более гибко – педагог по мере своей деятельности может самостоятельно выбирать между онлайн- и офлайн-курсами,

разнообразными программами повышения квалификации и профессиональной специализации. Участие в профессиональных конкурсах становится каналом для получения новых квалификационных уровней. Важно, что здесь основной упор делается не на продвижение по карьерной вертикали, а на реальную отдачу для школы и региона, где работает учитель, что формирует практико-ориентированную модель профессионального развития.

Хотя достижений в реформировании педагогического образования немало, Китай, Россия и Казахстан неизбежно сталкиваются с целым спектром вызовов. Теоретические наработки зачастую расходятся с тем, что действительно требуется практикам в школах и вузах; скорость изменений в современном обществе опережает адаптацию ряда образовательных программ; профессиональные сообщества где-то сохраняют консервативность, а междисциплинарный подход так и не стал частью повседневной практики преподавателей.

Китайским педагогическим системам еще предстоит научиться избегать формального подхода, внедряя механизмы глубокого индивидуального сопровождения даже в цифровой образовательной среде. В России помимо разработки вариативных моделей особую актуальность приобретает их реальное включение в учебный процесс при опоре на национальные педагогические традиции. Казахстан сталкивается с разноречивым внедрением инноваций: в крупных городах обновления проходят заметно динамичнее, а в сельской местности распространение новшеств заметно замедляется.

Эффективным ответом на многие из этих вызовов становится международное сотрудничество – обмен практиками, реализация совместных образовательных инициатив, создание онлайн-платформ и формирование трансграничных профессиональных сетей для преподавателей и студентов.

Вектор развития педагогического образования меняет свое направление: персонализация оказывается не просто очередным новшеством, а полноценной концепцией, отвечающей требованиям нового времени. Китай, Россия и Казахстан с их богатым культурным, историческим и образовательным наследием активно ищут баланс между индивидуальным подходом и стандартами, между

вариативностью и преемственностью. Их наработки и опыт – не только внутреннее достояние, но и ресурс, способный вдохновить реформаторов других стран, предоставив ценные ориентиры для развития педагогики в мировом контексте.

В Китае обучение будущих педагогов органично соединяет уважение к национальным культурным ценностям – принципам конфуцианства, коллективистскому сознанию, почтению к образованию – с продвижением современных цифровых технологий и исследовательских методов. Страна стремится объединить исторически сложившиеся подходы с инновациями, делая цифровизацию и развитие исследовательских компетенций неотъемлемой частью профессионального становления учителя.

В российской системе подготовки педагогов ключевое место занимает системно-деятельностный подход, который сочетается с вниманием к индивидуальному и гуманистическому развитию будущих учителей. Здесь профессиональное взросление специалистов опирается не только на теорию и практические занятия, но и на освоение современных цифровых платформ, внедрение сетевых форм взаимодействия и развитие личностного потенциала каждого педагога.

В Казахстане индивидуализация образовательного процесса строится на дифференцированном подходе, где обучение учитывает специфику профессиональных категорий слушателей. Будущим педагогам предоставляется широкий выбор факультативных и альтернативных дисциплин, а также предлагаются новые, гибкие пути для повышения квалификации, что позволяет строить собственную образовательную траекторию.

Сравнительный анализ моделей и технологий представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Структурные особенности и ценностные ориентиры

	Китай	Россия	Казахстан
Главные ценности	Коллективизм, конфуцианство, научность	Личностное развитие, гуманизм, национальные традиции	Квалификационная дифференциация, индивидуализация
Структура системы	Среднее+высшее образование, переквалификация	Среднее, высшее, доп. образование	Базовые и дополнительные образовательные траектории
Роль цифровых технологий	Очень высокая: цифровые платформы, большие данные, онлайн-сообщества	Высокая: адаптивные системы, сетевые технологии, «умная среда»	Меньше: используются, но упор на содержание и категоричность
Подход к персонализации	Индивидуальные цифровые траектории, онлайн развитие	Индивидуальное проектирование образовательной траектории	Учет категории, траектория развития и выбора элективов
Ключевой акцент	Социальная ответственность, исследовательская деятельность	Личностное развитие, фундаментальность знаний	Дифференциация, различия по квалификационным категориям

В таблице 3 представлены основные структурные элементы, приоритетные ценности и организационные особенности персонализированных моделей подготовки педагогов, действующих в Китае, России и Казахстане. Сравнительный анализ этих параметров раскрывает значимые научные и практические аспекты, которые могут способствовать усовершенствованию национальных систем педагогического образования и интеграции наиболее эффективных международных подходов.

Прежде всего, ценности педагогического образования в этих странах отражают сложную связь с национальным менталитетом и культурным наследием. В Китае подготовка учителей традиционно базируется на конфуцианских идеалах – здесь особенно отмечаются значимость коллективизма, научного подхода, глубокого уважения к образованию и высокой социальной ответственности педагога. Китайская система подчеркивает не только развитие профессиональных навыков у будущих учителей, но и формирование у них

общественного сознания, умения работать в команде, чувства долга перед сообществом, стремления к постоянному саморазвитию и вовлеченности в исследовательскую деятельность.

В российской системе подготовки педагогов особое внимание уделяют личности будущего учителя – здесь образовательный процесс строится вокруг развития уникальности педагога, укрепления гуманистических идеалов и формирования чувства личной ответственности за результаты обучения. Российская педагогическая школа опирается на богатые научные традиции, но одновременно активно воспринимает современные запросы: акцент сдвигается в сторону практической направленности образования, совершенствования компетенций, наполнения программ ценностями и культурологическим содержанием. Такой подход позволяет органично связывать историко-культурное наследие со свежими образовательными методиками и интегрировать цифровые инструменты в процесс подготовки специалистов.

В свою очередь, Казахстан выстраивает педагогическую подготовку через индивидуальный подход и четкую дифференциацию профессионального роста – учителя здесь развиваются по различным категориям и уровням квалификации. Ключевой аспект – разнообразие образовательных маршрутов: наряду с обязательными дисциплинами предлагается широкий выбор дополнительных курсов, в том числе элективных и ориентированных на этико-нравственное развитие. Казахская модель позволяет гибко сочетать личные устремления будущего педагога с профессиональными задачами, предоставляя возможности для персонализированного прогресса на основе индивидуальных целей.

Если рассматривать организационные различия, становится заметно, что структура педагогического образования в этих странах существенно различается. Китай разделяет подготовку кадров на средний и высший профессиональный уровень, предоставляя педагогам значительные возможности для переподготовки и повышения квалификации. В России выстраивается система поэтапного образования – после бакалавриата следуют магистратура или специалитет, затем аспирантура и докторантура, при этом активно развивается дополнительное

образование. Казахстан же использует модульные образовательные схемы, позволяющие обучающимся самостоятельно формировать как основную, так и дополнительную траекторию обучения. Такая система способствует персонализации образовательного опыта, облегчает индивидуальный выбор специализаций и упрощает переходы между различными уровнями педагогического образования. Кроме того, каждая страна по-разному внедряет цифровые инструменты в процесс подготовки учителей. Китай уже во многом перевел педагогическое образование в онлайн-среду: используются специализированные цифровые платформы, активно применяются технологии обработки больших данных, а педагоги объединяются в профессиональные интернет-сообщества. Все это позволяет быстро и гибко адаптировать подготовку кадров под индивидуальные потребности обучающихся. В то время как в России и Казахстане диджитализация стремительно развивается, но пока не охватывает такие же масштабные возможности индивидуализации. Здесь в первую очередь усиливается содержательная работа с программами и совершенствуется методическая поддержка персонализированного обучения.

Обобщая результаты сравнения, можно отметить: несмотря на общие глобальные тенденции – актуализация внимания к человеку, внедрение новых технологий, разнообразие образовательных траекторий – каждая система педагогического образования проявляет уникальные, тесно связанные с историко-культурными традициями механизмы индивидуализации. Для повышения эффективности и международной привлекательности национальных систем важно не только интегрировать передовые мировые подходы к персонализации, но и опираться на собственную культурную специфику и профессиональные стандарты. Такой сбалансированный подход станет фундаментом устойчивого развития педагогического образования и позволит усилить конкурентные преимущества на мировом уровне.

Таблица 4 - Технологии персонализации подготовки педагогов

Страна	Основные технологии персонализации	Особенности применения
Китай	Цифровые платформы (MOOCs, большие данные, ed-tech)	Индивидуальные обучающие траектории на базах данных; самостоятельное развитие через открытые ресурсы; профессиональные онлайн-сообщества; поощрение исследований и их практического применения
Россия	Сетевые обучающие технологии, «умная среда»	Разработка индивидуальных маршрутов; адаптивные системы обучения; персонализированная обратная связь; развита фокусировка на личностной и предметной составляющей
Казахстан	Дифференциация по категориям, вариативные курсы	Программы с основной и дополнительной траекториями; учет уровня профессионального развития; расширенное включение психолого-педагогических и этико-нравственных курсов

Таблица 4 отражает сопоставление технологий, используемых для персонализации педагогического образования в Китае, России и Казахстане, иллюстрирует особенности их внедрения на практике. Эта проблема становится ключевой для современной педагогики, ведь сегодня особенно важно создавать условия для индивидуального профессионального развития будущих учителей в быстро меняющихся реалиях.

В Китае ставка делается на интеграцию цифровых образовательных платформ, применение аналитики больших данных, массовые онлайн-курсы, а также на взаимодействие студентов с профессиональными сообществами в сети. Комплексное использование этих инструментов помогает не только расширять образовательные возможности, но и гибко подстраивать траекторию подготовки под потребности каждого обучающегося.

Благодаря широкой цифровизации китайская система образования быстро выявляет индивидуальные потребности учащихся, выстраивает гибкие образовательные маршруты, предлагает обширный каталог вспомогательных

ресурсов и поощряет самостоятельное освоение знаний, а также обмен практиками между педагогами.

Здесь активную роль играют научные исследования студентов – они не только расширяют профессиональные горизонты, но и превращаются в реальный инструмент совершенствования преподавательской деятельности.

В результате такие механизмы позволяют учителям оперативно адаптироваться к переменам, свободно перемещаться между профессиональными ролями, а лучшие методики распространяются по всей образовательной системе страны.

В российской стратегии персонализации основное внимание уделяется сетевому формату обучения, созданию интеллектуальных образовательных пространств и внедрению настраиваемых платформ с функциями индивидуальной обратной связи. Здесь будущие педагоги не пассивно следуют предложенным программам, а сами конструируют свою траекторию – определяют приоритеты, делают выбор курсов и исследовательских заданий, разрабатывают проекты.

Такой подход дополняется цифровыми решениями, но не подменяет их – на первый план выходит развитие личностных качеств, самостоятельности, способности к анализу и адаптации. В итоге российская система не только оснащает молодых специалистов инструментами, но и встраивает их в профессиональное сообщество, формируя универсальные педагогические навыки для будущего.

Казахстан, напротив, строит индивидуализацию вокруг уровня подготовки, квалификационной категории и уникальных образовательных запросов каждого кандидата. Модель сочетает базовое и дополнительное обучение, гибкую систему элективных дисциплин, а также интегрирует психологическую поддержку в процесс профессионального становления.

Особое место занимает формирование не только педагогических, но и морально-этических компетенций – это отражает приоритеты многонационального и культурно разнообразного общества. Новые персонализированные инструменты здесь способствуют не столько простому

варьированию содержания, сколько устойчивому развитию личности и гибкой адаптации будущих учителей в условиях постоянных перемен.

Анализ различий между странами выявляет (рисунок 1), что все системы следуют курсу на цифровизацию и индивидуализированный подход, однако реализуют эти процессы по-своему.

В каждой модели уникально определяются области, в которых применяются современные технологии, выделяются собственные приоритеты и формируются особые методологические подходы к персонализации образования.

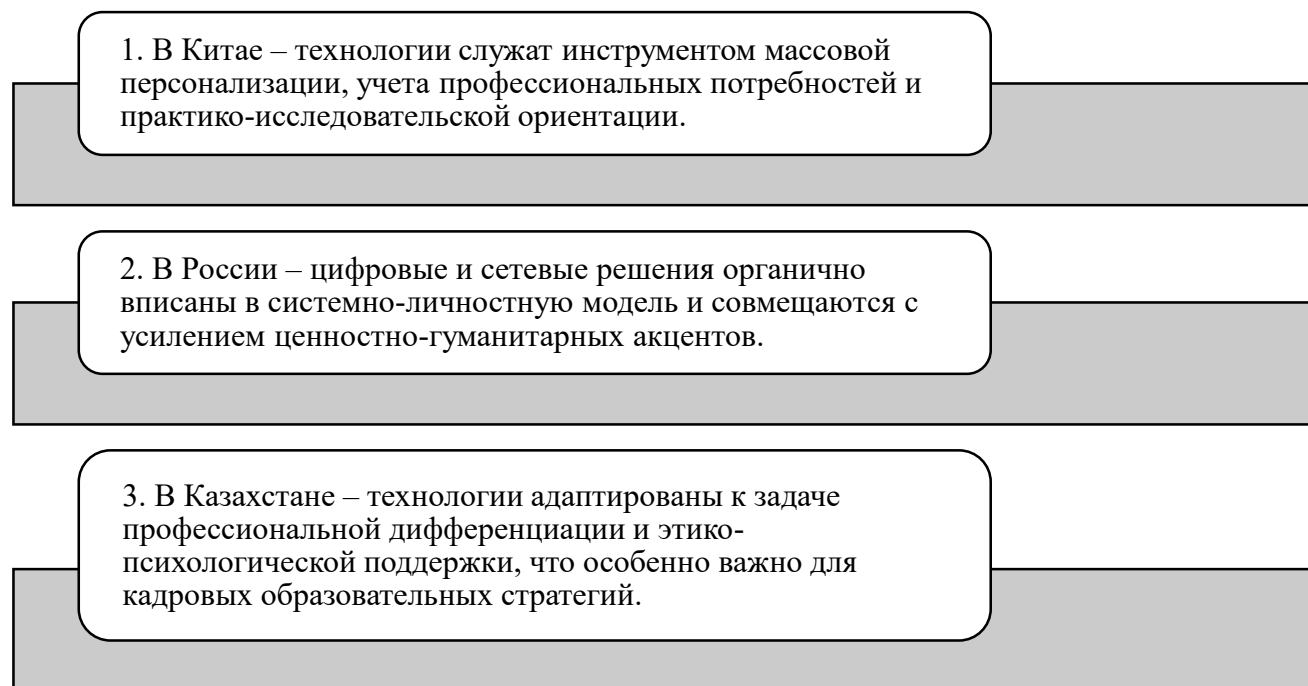


Рисунок 1 – Анализ различий между странами в механизмах персонализации образования

Сегодня, когда информационные технологии развиваются с небывалой скоростью, стандарты качества образования становятся все жестче, а роль учителя в обществе растет, задача персонализированной педагогической подготовки выходит на первый план. Страны по-своему решают, как вписать индивидуальные маршруты обучения будущих преподавателей в национальные системы: для этого используются самые разные инструменты – от цифровых платформ до оригинальных организационных моделей и авторских педагогических решений. Особенно показателен опыт КНР, задающей темп реформам на глобальном уровне, а также России и Казахстана, где сохраняются прочные образовательные

традиции и параллельно развивается поиск новых, инновационных подходов к профессиональному росту учителей (таблица 5).

Таблица 5 – Сравнительная таблица моделей персонализации

Критерий	Китай	Россия	Казахстан
Модель образования	Лестничная (ступенчатая), интеграция с ИИ, проектная, наставническая	Модульно-компетентностная, практико-ориентированная, тьюторская	Квалификационно-модульная, элективная, дуальная
Технологии персонализации	Большие данные, онлайн-платформы (МООС), мобильные приложения, система наставничества	Smart-campus, цифровое портфолио, тьюторство, сетевые сообщества	Цифровые платформы, вариативные модули, гибкие траектории, электронное портфолио
Индивидуализация маршрута	Аналитика данных, адаптивные курсы, персональные треки и наставники	Индивидуальные учебные планы, элективы, проектная деятельность	Дополнительные модули, профессиональные тесты, оценка достижений
Практико-ориентированность	Школьные практики, проектный анализ, педагогические стажировки	Педагогические лаборатории, практика в школах-партнерах	Работа по месту жительства/по запросу школ
Цифровизация	Максимально внедрена, на нацуровне регионов и центра	В среднем уровне, развиваются EdTech и платформы	Активно внедряется с 2020–2024, в крупных вузах – выше уровень

Китай ежегодно выпускает свыше 900 тысяч педагогов, работающих затем в начальных и средних школах. Более 1100 педагогических вузов по всей стране используют адаптивные образовательные технологии – в их числе искусственный интеллект, который помогает гибко строить процесс обучения. Будущие педагоги двигаются по индивидуальным образовательным траекториям: стартовая диагностика определяет их уровень, после чего цифровые платформы вместе с наставниками подбирают модули и обеспечивают постоянную обратную связь.

Особенностью китайского подхода стала мощная система онлайн-ресурсов – национального и регионального уровня. Платформы вроде iCourse, XuetangX,

China MOOCs и WeLearn объединили к 2023 году уже более 40 миллионов пользователей среди студентов педагогических вузов (по информации Китайской ассоциации науки и техники). Это обеспечило широкий доступ к современным образовательным инструментам и сделало профессиональную подготовку максимально гибкой и масштабируемой.

Ведущими цифровыми инструментами персонализации для студентов-педагогов становятся (рисунок 2).

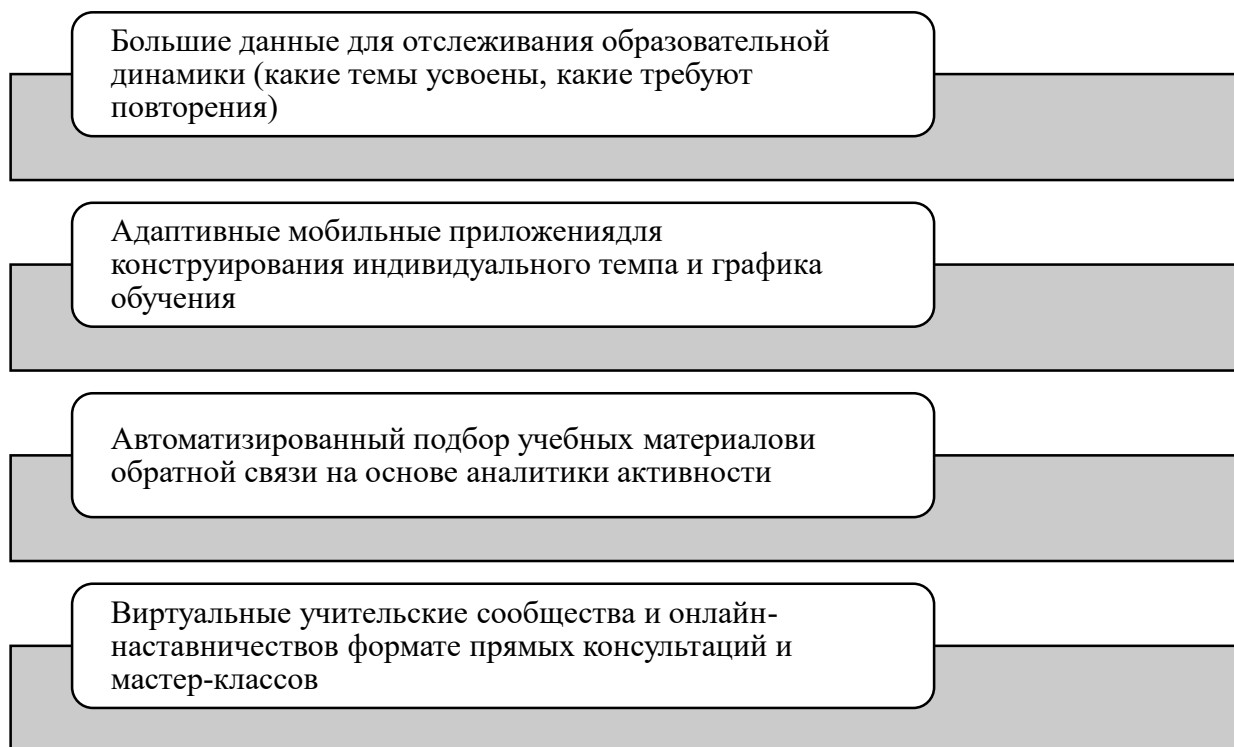


Рисунок 2 – Ведущие цифровые инструменты персонализации для студентов-педагогов

В Китае мощная традиция наставничества органично переплетается с технологиями цифрового контроля и анализа. Будущих педагогов закрепляют за определенными образовательными учреждениями, где они под руководством наставников участвуют в проектах и практических занятиях.

Каждый год программы профессиональных стажировок охватывают свыше миллиона студентов (по сведениям Министерства образования КНР). Цифровые системы отслеживают индивидуальные успехи и оперативно корректируют персональные образовательные маршруты, что позволяет более гибко реагировать на потребности каждого обучающегося (таблица 6).

Таблица 6 - Цифровизация подготовки педагогов в Китае

Показатель	Значение
Количество педагогических вузов с ИИ-платформами	>80%
Процент педагогов-практикантов, обучающихся онлайн	92%
Система цифрового портфолио и оценки студентов	Ведется в 100% вузов
Доля курсов с адаптивной подачей контента	76%
Охват наставническими программами	87%

В России будущие учителя осваивают профессию на основе интеграции фундаментальных дисциплин, психолого-педагогической базы и практических умений. За последние годы в учебный процесс активно внедряются информационно-коммуникационные технологии – например, набирает популярность «Российская электронная школа», возрастают возможности LMS университетов, формируются индивидуальные образовательные планы. Однако уровень персонального сопровождения пока ограничен: по данным НИУ ВШЭ за 2024 год, только 63% студентов педагогических направлений используют индивидуализированные онлайн-модули, а остальные продолжают осваивать типовые учебные программы.

Развиваются институты наставничества и высшие школы тьюторства, тем не менее цифровых ассистентов в работе заметно меньше, чем в китайской системе. Согласно докладу Минпросвещения РФ, менее половины студентов педагогических вузов отразили, что их личная траектория действительно подстраивается под текущие достижения и интересы.

Казахстан движется своим путем – здесь персонализация педагогической подготовки строится на сочетании модульно-компетентностного и квалификационного подходов.

В ведущих университетах, таких как КазНПУ имени Абая и Назарбаев Университет, реализуются гибкие траектории обучения и используются электронные портфолио для интеграции разнопланового опыта. Министерство образования и науки страны отмечает: 74% будущих педагогов хотя бы раз проходили базовый курс по индивидуальному графику.

С 2020 года экспериментируют и с цифровым наставничеством, а также

комплексной оценкой гибких навыков в рамках пилотных инициатив. Перспективы и ключевые отличия между Россией, Китаем и Казахстаном представлены на рисунке 3.

Сравнивая подходы разных стран к реформированию педагогического образования, становится очевидно, что Китай значительно опережает в области персонализации и внедрения цифровых технологий.

-
- The diagram consists of three horizontal bars, each containing a numbered point. The bars are light gray with a darker gray shadow on the left side. The text is white and centered within each bar.
1. Китай существенно опережает Россию и Казахстан по скорости и масштабам цифровизации, практически повсеместно интегрируя ИИ и большие данные в подготовку педагогов.
 2. В РФ и РК на первых позициях остается методическая и ценностная индивидуализация, цифровые инструменты внедряются неравномерно, сильна роль практико-ориентированных лабораторий и офлайн-наставничества.
 3. В Китае цифровые платформы позволяют формировать уникальные образовательные профили, отслеживать индивидуальный рост, а система мотивации основана на прозрачной оценке, индивидуальных консультациях и карьерных возможностях.

Рисунок 3 – Перспективы и ключевые отличия между Россией, Китаем и Казахстаном

Китайские образовательные практики демонстрируют наиболее системную интеграцию IT-решений, что позволяет гибко адаптировать обучение под особенности каждого будущего педагога. Россия и Казахстан, сохраняя акцент на гуманитарные и практико-ориентированные аспекты профессиональной подготовки, постепенно выводят цифровизацию и индивидуальные траектории на передний план образовательной политики. Китайский опыт здесь может стать своеобразным ориентиром. Однако простого переноса цифровых инструментов недостаточно. Реализация передовых способов индивидуализации требует учитывать традиции, ценности и особенности национальных систем образования. Только тогда лучшие педагогические и технологические решения смогут эффективно работать в новом контексте.

Итоги анализа позволяют сделать вывод: странам важно расширять сотрудничество, обмениваться инновациями, создавать уровневые цифровые среды, встраивая в них культурно-ценностную составляющую.

Такой подход откроет возможности для подготовки педагогов, нацеленных на развитие, самостоятельное освоение новых практик и передачу накопленного опыта следующим поколениям.

1.3. Политические, социально-экономические и педагогические предпосылки персонализации педагогического образования в Китае

С момента основания Китайской Народной Республики система приема в вузы прошла несколько этапов: 1) Этап становления (1949-1965 гг.); 2) Этап разрушения (1966-1976 гг.); 3) Этап восстановления (1977-1984 гг.) ; 4) Этап реформирования (1985-2014 гг.); 5) Этап углубленного реформирования (2014 г. - по настоящее время). 4 сентября 2014 года Государственный совет КНР обнародовал комплексный документ по углублению реформы системы экзаменов и приема – «Мнение о углублении реформы системы экзаменов и приема». Вслед за этим государственные ведомства, включая Министерство образования, опубликовали серию сопутствующих документов: «Мнение о проведении экзаменов по учебным достижениям в старших классах общеобразовательной школы»; «Мнение об усилении и совершенствовании комплексной оценки учащихся старших классов общеобразовательной школы»; «Мнение о дальнейшем сокращении и стандартизации льготных баллов и программ на Гаокао»; «Мнение о дальнейшем совершенствовании и стандартизации пилотной работы по самостоятельному приему в вузы»; «Уведомление о требованиях вузов к предметам экзаменов по учебным достижениям в старших классах и разработке методов использования комплексной оценки учащихся в Шанхае и Чжэцзяне». Публикация и реализация этих документов и политики ознаменовали официальное начало эпохи углубленного реформирования системы приема в китайские вузы.

«Новый Гаокао» (Новый вступительный экзамен) является практической моделью углубленной реформы системы экзаменов и приема в Китае. Его суть заключается в отказе от традиционного разделения на гуманитарное и естественнонаучное направления. Студенты, помимо обязательных китайского языка, математики и иностранного языка, могут самостоятельно выбрать три предмета для сдачи экзамена из списка: физика, химия, биология, политология, история, география (в провинции Чжэцзян добавлен предмет «Информационные технологии»). Реформа стартовала в 2014 году. По состоянию на сентябрь 2022 года 29 провинций страны в пять этапов (очередей) запустили комплексную реформу Гаокао, сформировав модель приема, включающую классифицированные экзамены, комплексную оценку и многовариантное зачисление. В 2024 году провинции Аньхой, Хэйлунцзян, Ганьсу, Цзилинь, Цзянси, Гуйчжоу и Гуанси как четвертая очередь впервые провели экзамены по модели «Нового Гаокао». «Новый Гаокао» реализует модели выбора предметов «3+3» или «3+1+2», при этом в Чжэцзяне действует комбинация «7 предметов на выбор 3», включающая технологию.

Реформа системы приема в китайские вузы не только способствует решению проблемы истоков персонализированной подготовки студентов, но и помогает снизить учебную нагрузку учащихся. В то же время для китайских вузов она представляет собой значительный вызов, оказывая очевидное воздействие на традиционную экзаменационно-ориентированную модель преподавания.

1. Политико-экономическая среда. Традиционная система приема в китайские вузы возникла в период основания КНР, когда экономика страны находилась на этапе планового хозяйства. Новая же система приема появилась в период трансформации реформ и развития Китая, когда экономика вступила в этап социалистической рыночной экономики. Система приема отражает больше черт современной эпохи и в большей степени способствует будущей персонализированной подготовке учащихся.

Потребности политического и экономического строительства в начальный период существования государства стали важным импульсом для создания

традиционной системы приема. Система приема в вузы была ключевым механизмом отбора и подготовки кадров для государства. Первый пятилетний план требовал большого количества высококвалифицированных специалистов во всех сферах, и накопленный опыт доказал, что только единая система приема может гарантировать набор достаточного количества квалифицированных абитуриентов. В этом контексте центральное правительство и Министерство образования Китая начали разработку системы приема, отвечающей потребностям развития, что привело к созданию единой системы приема в вузы в 1952 году.

Новый этап реформы приема возник в период трансформации Китая, когда политические и экономические реформы вступили в «глубоководную» фазу. Мир переживает период масштабных изменений, а современный Китай вступил в решающий этап углубления реформ, ускорения изменения модели экономического развития и всестороннего построения общества средней зажиточности. В этом макро-контексте XVIII съезд КПК установил стратегию всестороннего углубления реформ, спланировал их общий курс, потребовав реформы системы регистрации по месту жительства («Хукоу»), уменьшения вмешательства правительства в микроэкономику и полного использования регулирующей роли рыночных механизмов. Эти реформы неизбежно затронули сферу образования, сделав реформу системы приема в вузы и персонализированную подготовку учащихся закономерным фокусом внимания партии и правительства.

2. Социальная среда. Сравнивая социальную среду, можно отметить, что традиционная система приема в большей степени отвечала базовой социальной потребности центрального правительства и населения в единой системе экзаменов и приема как инструменте стабильности и развития. Новая же система приема возникла в ответ на волю народа и стремление удовлетворить его возросшие требования к системе приема, провести глубокий и тщательный анализ накопившихся за долгие годы проблем и недостатков и в полной мере реализовать потенциал системы приема.

За более чем 30 лет реформ и открытости китайская система приема постоянно совершенствовалась, сформировав относительно целостную систему набора в вузы, внося исторический вклад в развитие студентов, отбор талантов для страны и социальную справедливость. Однако сохранялись и острые социальные проблемы: «культ баллов» мешал всестороннему развитию учащихся, а система «одного экзамена на всю жизнь» создавала чрезмерную учебную нагрузку, серьезно ограничивая эффективность системы приема. Более того, при существующей системе вузы выпускали однородных специалистов, чьи навыки не соответствовали рыночному спросу, что привело к усугублению проблемы безработицы среди выпускников и широким общественным дебатам о действующей системе приема. Мнение населения и общественное внимание побудили центральное правительство и образовательные ведомства к серьезному осмыслению, и 4 сентября 2014 года Государственный совет обнародовал «Мнение о углублении реформы системы экзаменов и приема», дав активный ответ на запросы общества и официально начав путь реформирования системы приема.

3. Внутренняя среда развития вузов. Традиционная система приема была основана на обеспечении вузов контингентом абитуриентов для их развития в начальный период. Вузы нуждались в единой системе приема, чтобы обеспечить плановый и стабильный набор для быстрого развития. Новая же система приема возникла под влиянием и в ответ на требования, порожденные существенными изменениями в концепции, мотивах и содержании развития университетов.

В начальный период из-за отсутствия устоявшейся системы приема вузы всех типов столкнулись с острым дефицитом абитуриентов, что поставило под угрозу их существование и развитие. Вузы нуждались в единой государственной политике приема для обеспечения базовых условий развития. Кроме того, первая масштабная реорганизация факультетов и специальностей вузов в истории высшего образования Китая в 1952 году также стала важной причиной создания единой системы приема. Потребность в плановом и стабильном обеспечении специализированных и системно развивающихся вузов абитуриентами

постепенно возрастала, что ускорило разработку и внедрение единой системы приема центральным правительством и образовательными ведомствами.

Китайское высшее образование вступило в этап персонализированной подготовки. Концепция развития университетов сместилась от «традиционной единообразной» к «индивидуализированному развитию». Фокус развития вузов постепенно переместился на решение практических проблем, возвращение к сути образования, достижение высокого уровня развития и персонализированную подготовку с уникальными особенностями. В этом контексте вузы начали стратегический пересмотр своего будущего развития, уделяя больше внимания своей фундаментальной функции – подготовке кадров. Они приступили к глубокому исследованию реформ моделей подготовки кадров на институциональном уровне, экспериментально изменяя концепции, ресурсы, организацию и методы подготовки. Подготовка кадров и система приема образуют интерактивную систему обратной связи. Эти поиски вузов, в свою очередь, предъявили больше и более высокие требования к национальной системе приема. Особенно очевидной стала необходимость реформы системы приема в связи с тем, что существующие модели персонализированной подготовки уделяют недостаточное внимание развитию личности, что требует создания новой системы, способствующей развитию студентов.

1. Форма персонализированной подготовки будущих педагогов в китайских вузах. В настоящее время персонализированное обучение преподавателей вузов делится на два канала: традиционное офлайн-обучение и сетевое обучение. Традиционное офлайн-обучение в основном предполагает централизованное обучение, приглашение экспертов или известных преподавателей для чтения лекций, а также запуск обучения в виде конференций, аудиторных занятий или лекций. В сетевом обучении в качестве основной массы лекторов выступают известные преподаватели или профессора-эксперты, а подготовка преподавателей колледжа осуществляется посредством прямой трансляции или записи, с помощью технологий и оборудования для дистанционного обучения.

Существуют и более традиционные методы офлайн-обучения, наиболее распространенными из которых являются лекции экспертов, обмен мнениями на выездных конференциях и выездные занятия. Выездные занятия – это индивидуальное обучение в соответствии с потребностями преподавателей университета, в ходе которого преподаватели могут пройти обучение в реальных условиях с высокой степенью соответствия теме обучения, что позволяет каждому преподавателю-участнику получить индивидуальный опыт обучения. Кроме выездных занятий, другие методы обучения заключаются в выборе определенного места и времени, приглашении более известных и авторитетных экспертов в области обучения в качестве руководителя тренинга и проведении лекций или теоретических дискуссий по теме тренинга. Индивидуальное обучение уделяет больше внимания взаимодействию между тренером и участвующими в процессе обучения преподавателями, и все эти методы обучения предусматривают определенный период времени для взаимодействия между участвующими преподавателями и тренером, а методы обучения в виде салона или обучающего семинара проводятся в интерактивной форме на протяжении всего процесса обучения.

Интернет-обучение предлагает преподавателям выбор времени и места, которые могут быть индивидуализированы в соответствии с их свободным временем и потребностями. Веб-тренинги делятся на синхронные и асинхронные. Синхронное обучение означает, что учебная деятельность тренера и учебная деятельность участвующих преподавателей осуществляются одновременно, и метод синхронного обучения включает в себя синхронное централизованное обучение и живое обучение. Синхронное централизованное обучение требует от участвующих преподавателей выезжать в сетевые учебные центры по всему миру, при этом основным способом обучения являются аудиторные лекции, а учебные мероприятия обычно проводятся в выходные дни; живое обучение должно проводиться с помощью технологий дистанционного обучения и соответствующего оборудования, но при этом нет требований к месту проведения обучения, что напоминает видеоконференции, и участвующие преподаватели

могут синхронно смотреть учебное видео тренера, общаться и взаимодействовать с ним во время просмотра видео. Асинхронное обучение относится к учебной деятельности тренера и учебной деятельности участника, не осуществляется в то же время, асинхронное обучение в основном осуществляется через онлайн-платформу для обучения, участвующие преподаватели или их колледжи и университеты через покупку курсов сетевого учебного центра, чтобы получить привилегии обучения, участвующие преподаватели могут быть основаны на времени планирования курса, использование терминального оборудования для дистанционного обучения, и нет никаких ограничений на место проведения обучения. В целом, сетевое обучение основано на лекции преподавателя и просмотре преподавателем видео, при этом обе стороны могут иметь некоторую онлайн-коммуникацию. После видеокурса преподаватель входит в соответствующее сетевое учебное сообщество, начинает общение и обсуждение, связанное с темой обучения в сетевом учебном сообществе, а преподаватель также взаимодействует с преподавателем, отвечает на вопросы онлайн, консультирует и направляет преподавателя для общения и т.д. Кроме того, преподаватель также взаимодействует с преподавателем, отвечает на вопросы онлайн и направляет преподавателя для общения. Тренер также взаимодействует с преподавателями-участниками, отвечает на вопросы в режиме онлайн, консультирует и направляет их в сообществе электронного обучения.

2. Содержание персонализированной подготовки будущих педагогов в китайских вузах. При персонализированном обучении преподавателей вузов содержание обучения в основном предоставляется организацией, выполняющей учебную задачу в сотрудничестве с университетом. Сетевое обучение выигрывает от использования дистанционных образовательных технологий, при предоставлении содержания обучения имеет больше преимуществ. В выборе содержания обучения, персонализированного обучения в университете преподаватели также имеют определенную степень автономии, школы и учебные центры также пытаются обеспечить более персонализированное содержание обучения.

Преподаватели вузов сами выбирают содержание обучения. При синхронном сетевом обучении преподаватели могут обратиться к плану курса, предоставленному сетевым учебным центром, выбрать подходящие курсы для обучения в соответствии со стандартом учебного времени и личными потребностями, а также объединить персонализированные программы обучения с учетом индивидуальных особенностей. При асинхронном обучении университеты должны осуществлять единые закупки курсов, которые основываются на потребностях и тенденциях развития и добавляются в платформу онлайн-обучения для использования преподавателями. Преподаватели колледжей могут свободно комбинировать учебные курсы, приобретенные колледжами и университетами, и разрабатывать индивидуальные программы обучения в соответствии со своими потребностями, а преподаватели колледжей могут получать учебные часы, своевременно проходя обучение и аттестацию. Сетевые учебные центры имеют огромное количество планов курсов, широкий выбор вариантов обучения для преподавателей университетов, а преподаватели университетов также могут комбинировать свои собственные курсы, чтобы разработать более разнообразные индивидуальные программы обучения. Вузы и сетевые учебные центры совместно работают над созданием индивидуального содержания обучения. С 2018 года, чтобы удовлетворить разнообразные и индивидуальные потребности преподавателей университетов, Национальный сетевой учебный центр для преподавателей университетов, Министерства образования Китая также предлагает индивидуальное содержание обучения, основанное на потребностях колледжей и университетов, и организует индивидуальное обучение по девяти основным направлениям, таким как подготовка новых преподавателей в колледжах и университетах, обучение методике преподавания и повышение потенциала. Кроме того, колледжи и университеты могут предлагать более индивидуальные направления обучения, исходя из своих особенностей и потребностей в развитии. Сетевой учебный центр будет взаимодействовать с обеими сторонами на основе потребностей университетов, а затем разрабатывать содержание обучения, которое будет в

большей степени соответствовать особенностям развития и реальным потребностям каждого университета. Кроме того, сетевой учебный центр откроет соответствующую функцию управления платформой для университетов, участвующих в персонализированном учебном контенте, что поможет университетам своевременно и точно понять прогресс и эффект персонализированного обучения, создать сотрудничество между университетами и сетевым учебным центром и реализовать информационное управление персонализированным обучением, что даст возможность преподавателям университетов предоставлять более персонализированный учебный контент.

3. Среда персонализированной подготовки будущих педагогов в китайских вузах. Среда обучения – очень важная часть обучения, и то, какая среда обучения выбрана и создана, также повлияет на эффект персонализированного обучения преподавателей вузов. В связи с существованием сетевого обучения среда персонализированного тренинга для преподавателей колледжей включает в себя сетевую среду в дополнение к реальной среде традиционного офлайн-тренинга.

Традиционное автономное обучение, как правило, проводится в реальной среде обучения, лекции экспертов, конференц-биржи и другие способы, чтобы выбрать класс или конференц-зал в качестве среды обучения, учебная среда в основном закрыта. В кабинете столы и стулья размещены аккуратно для участвующих учителей, которые должны занять свои места и начать обучение. В некоторых конференц-залах столы и стулья расставлены по кругу, подобно круглому столу, и преподаватели рассаживаются вокруг тренера. В процессе обучения преподаватели не общаются друг с другом и не прогуливаются, а только участвуют в интерактивных сессиях, и не разрешается свободно передвигаться. Учебная среда выездных занятий зависит от темы тренинга, и слушатели могут близко познакомиться с обстановкой, связанной с темой тренинга. Учебная среда выездных занятий может быть закрытой или открытой, но существует ограничение по времени и пространству. Строго говоря, все участвующие преподаватели находятся в реальной среде, но если разделить их по среде, в которой проходит обучение, то веб-обучение проходит в веб-среде. Во-первых,

независимо от того, синхронное или асинхронное сетевое обучение выбрано, оно требует использования технологий и оборудования дистанционного обучения, чтобы перенести деятельность тренера из реальной среды в сетевую среду, и участвующие преподаватели учатся через сетевую среду, а учебные мероприятия проводятся в сетевой среде. Во-вторых, взаимодействие и общение между тренерами и преподавателями осуществляется также через сеть. При синхронном обучении преподаватели могут взаимодействовать в сетевой среде во время просмотра видео, а при асинхронном обучении преподаватели университета могут посмотреть видео, а затем присоединиться к группе электронного обучения учебного курса, чтобы поделиться опытом с преподавателем или своими коллегами. Состав сетевой среды зависит от условий сети, технического оснащения и другого аппаратного оборудования, учебная среда - это процесс просмотра видео, а также сетевое учебное сообщество для обмена опытом после занятий, вся учебная среда относительно свободна. Участвующие преподаватели могут свободно перемещаться или общаться с другими во время просмотра видео, а также могут прекратить обучение в любой момент во время асинхронного процесса обучения. В электронном учебном сообществе преподаватели могут выборочно получать доступ к необходимым им учебным ресурсам, а среда электронного обучения менее ограничена с точки зрения времени и пространства.

В период быстрого развития высшего образования в Китае, китайские колледжи и университеты значительно расширили набор студентов и приняли большое количество молодых преподавателей на работу в колледжи и университеты. Молодые преподаватели, как важная категория педагогов, оказывают значительное влияние на качество преподавания. Исходя из этой ситуации, китайские колледжи и университеты проводят соответствующую политику поддержки молодых преподавателей, уделяя особое внимание их подготовке и обучению, а также развитию педагогических компетенций молодых кадров в колледжах и университетах. Однако развитие педагогических компетенций молодых преподавателей в китайских университетах по-прежнему сталкивается со многими трудностями, на уровне как учебного заведения в целом,

так и каждого молодого преподавателя. Глубокий анализ этих проблем имеет ведущее значение для улучшения педагогических компетенций молодых преподавателей и создания высококачественного преподавательского состава в колледжах и университетах Китая.

Рассмотрим основные проблемы и их причины в педагогической компетентности молодых преподавателей в китайских колледжах и университетах.

Молодым преподавателям трудно совмещать преподавание и научные исследования. Существует тенденция сосредоточиться на научных исследованиях, а не на преподавании. По мере того как порог набора в китайские колледжи и университеты продолжает повышаться, возраст вновь нанимаемых молодых преподавателей в колледжах и университетах снижается, но требования к достижениям в области научных исследований и уровню образования повышаются, а научно-исследовательские проекты, высококачественные работы и публикации постепенно становятся необходимыми условиями для того, чтобы молодые преподаватели могли получить стабильную работу или быть отобранными на высокие должности. В настоящее время большинство китайских колледжей и университетов применяют режим назначения «предварительная занятость - долгосрочная занятость», который зародился в американских колледжах и университетах и подразумевает испытательный срок в несколько лет, который дается новым преподавателям. Происходит подписание краткосрочного контракта, а затем принятие оценки в конце испытательного срока, и те, кто прошел проверку, получают стаж, а те, кто не прошел проверку, должны уволиться с работы. Этот механизм сейчас широко используется в китайских университетах, в основном нацелен на молодых преподавателей, а предварительные вакансии заполняются на три года, с максимальным сроком действия двух контрактов. Если назначенец не может завершить повышение по службе, например, с должности ассистента до доцента в течение этих двух сроков, трудовые отношения автоматически прекращаются.

Таким образом, в условиях, когда научным исследованиям придается большое значение, молодые преподаватели уделяют много времени и сил

научным исследованиям, а не преподаванию. Недостаточное внимание и инвестиции в подготовку преподавателей, изучение методов преподавания, обновление концепций преподавания и совершенствование навыков затрудняют повышение собственного уровня преподавания.

Молодым преподавателям в китайских университетах не хватает навыков преподавательской практики. На сегодняшний день в Китае преподавание в университете является одной из основных профессий, которую выбирают выпускники аспирантуры для трудоустройства. В основном молодые преподаватели в колледжах и университетах прошли обучение в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре и профессиональную подготовку, и в определенной степени они способны самостоятельно проводить научные исследования в соответствующих областях знаний. Однако большинство молодых преподавателей в китайских университетах не являются выпускниками педагогических факультетов и не обладают педагогическими, психологическими и методическими знаниями, необходимыми для эффективного преподавания. Несмотря на то, что учебное заведение проводит вводный инструктаж, непрерывное обучение и другие мероприятия по развитию педагогических компетенций молодых преподавателей, из-за короткого времени обучения, отсутствия практики и других причин, по сравнению с опытными преподавателями, молодым преподавателям трудно уловить ритм преподавания и контролировать сложность обучения, трудно обоснованно определить соответствующий прогресс в обучении в соответствии с особенностями физического и умственного развития учащихся, и они не могут полноценно взаимодействовать со студентами и не реализуют двустороннее взаимодействие с учащимися в процессе преподавательской деятельности.

Студенты не получают возможности заявить о собственных интересах и ожиданиях в образовательном процессе, а могут только пассивно воспринимать содержание, передаваемое преподавателями. В то же время молодые преподаватели не имеют возможности получить обратную связь с учебной информацией, не могут улучшить преподавательскую работу, что в конечном

итоге неизбежно приведет к потере интереса студентов к обучению, а на качестве преподавания скажется отрицательно.

Молодые преподаватели китайских колледжей и университетов чрезмерно используют информационные технологии в своих методах преподавания. В традиционной концепции преподавания, профессора в аудитории читают лекции, студенты в аудитории слушают лекции, преподаватели и студенты общаются лицом к лицу, преподаватели через аудиторию передают знания, отвечают на вопросы и решают проблемы для обучения студентов, идейные качества преподавателя, преданность, профессионализм и харизма прививаются студентам личным примером преподавателя, слова и поступки преподавателя тонко влияют на студентов, роль аудиторных занятий и общения лицом к лицу незаменима для здорового роста студентов. В цифровую эпоху традиционный преподаватель перестает быть основным двигателем обучения, ролевые границы между преподавателями и студентами уже не так очевидны, преподаватели и студенты являются не только основными субъектами приобретения знаний, но и основными сторонами процесса обмена знаниями. Поэтому молодые педагоги должны идти в ногу со временем и брать на себя инициативу по обновлению своих концепций преподавания с учетом мышления «Интернет + аудитория». Однако в связи с удобством и эффективностью мультимедийных информационных технологий все больше молодых китайских преподавателей используют информационные технологии в своей преподавательской работе, и даже некоторые преподаватели не знают, как преподавать без презентации, и только читают презентацию на уроке. Хотя информационные технологии приносят удобство в процесс преподавания, мы также видим недостатки информационных технологий в образовании. Чрезмерная опора на мультимедиа, игнорирование роли объектов, моделей и даже доски, не способствует развитию перцептивного познания студентов и не может хорошо развить практические навыки студентов. Весь процесс преподавания опирается на презентацию, что отвлекает внимание студентов от прослушивания лекций, студенты считают, что сделанные фотографии равны усвоению материала, что в определенной степени игнорирует

статус студентов как основного субъекта обучения, противоречит стандартам преподавания, качество образования и преподавания значительно снижается. Таким образом, уровень педагогических компетенций молодых преподавателей оказывает решающее влияние на эффективность образовательной деятельности в колледжах и университетах Китая. Молодые преподаватели в китайских колледжах и университетах на раннем этапе своей работы сталкиваются с различными проблемами, такими как повышение в должности, тяжелые задачи по аттестации, трудности с началом научных исследований, медленный выход результатов и т.д. Колледжи и университеты Китая должны учитывать фактическое состояние преподавания молодыми педагогами, принимать своевременные и эффективные меры по развитию педагогических компетенций молодых педагогов и гарантировать качество подготовки студентов, чтобы молодые педагоги могли как можно раньше стать квалифицированными и опытными как в преподавании, так и в проведении научных исследований, а также предоставлять обществу больше отличных кадров.

По мере углубления реформ в сфере образования профессиональное развитие и повышение качества работы педагогов становятся важной частью усилий по улучшению качества образования. Индивидуальная подготовка педагогов связана не только с улучшением личных способностей педагогов, но и напрямую влияет на инновационность образования и общее развитие учащихся. В рамках нынешней системы образования подготовка педагогов постепенно переходит от традиционной коллективной и единообразной модели обучения к более гибкой и разнообразной персонализированной подготовке. Однако, несмотря на множество руководящих документов и положений, существующих в политике, внедрение персонализированной подготовки педагогов в реальности все еще сталкивается со многими проблемами, в частности, с различиями в ресурсах, финансировании и системах обучения в разных регионах, что приводит к неравным возможностям для персонализированной подготовки. Важным вопросом в реализации текущей образовательной политики стало то, как разрушить стандартную модель обучения в рамках политики и создать систему

персонализированного обучения, которая бы лучше отвечала потребностям педагогов в развитии.

На подготовку педагогов в Китае всегда оказывала глубокое влияние политическая ориентация. Доминирующее положение партии и правительства в сфере образования обеспечило тесную связь подготовки педагогов с национальными стратегическими целями. Например, со времен реформ и открытости образовательная политика постепенно изменилась, сделав акцент на профессиональном развитии и индивидуальных потребностях педагогов, чтобы соответствовать образовательным требованиям новой эпохи. В таких документах национальной политики, как Мнения Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Государственного совета о всестороннем углублении реформы строительства учительских отрядов в новую эпоху, прямо говорится о необходимости повышения общего качества и профессионализма педагогов, что напрямую влияет на содержание и форму подготовки педагогов.

«Набросок среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования Китая (2010-2020 гг.)» является одним из важнейших программных документов по реформе образования в Китае и четко определяет стратегическую цель по созданию преподавательского состава. В документе подчеркивается, что повышение качества педагогов является важной задачей в продвижении реформы образования, и предлагается усилить профессиональное развитие педагогов и предоставить им индивидуальные и диверсифицированные возможности обучения. В плане четко указано, что необходимо создать механизм подготовки, ориентированный на повышение качества работы педагогов, и предлагается местным органам власти внедрять инновационные формы подготовки в соответствии с реальными потребностями педагогов, чтобы повысить их стандарты преподавания и профессиональную компетентность. Это создает основу для местных органов власти, которой они могут руководствоваться при организации индивидуальной подготовки педагогов. «Кодекс этики для учителей начальной и средней школы» устанавливает четкие требования к профессиональной этике учителей и способствует постоянному

совершенствованию их личных профессиональных компетенций и качеств. Эта политика косвенно способствует непрерывному индивидуальному обучению учителей, особенно в области их личного профессионального развития. Кодекс требует, чтобы учителя постоянно учились и посещали соответствующие программы обучения в соответствии со своими потребностями. Политика содержит как этические, так и профессиональные рекомендации по индивидуальному обучению педагогов.

За последние годы в закон «Об учителях» неоднократно вносились изменения и дополнения, в частности, уделялось больше внимания элементам, связанным с подготовкой и повышением квалификации учителей. Согласно Закону об учителях и его изменениям, профессиональное развитие учителя должно основываться на непрерывном образовании и подготовке, а также быть направлено на повышение педагогической компетентности учителя. Согласно статье 10 Закона «Об учителях», педагогическое образование должно охватывать всех учителей, быть адресным и эффективным. В законе подчеркивается, что индивидуальная подготовка учителей должна быть организована в соответствии с их педагогической ситуацией и потребностями, а не в однородной форме. В документе «Мнения по углублению реформы системы и механизмов образования», изданном Государственным советом, четко сказано, что необходимо активно содействовать профессиональному развитию учителей, уделяя особое внимание повышению их профессионализма с помощью «диверсифицированных» средств. В политике четко указано, что необходимо содействовать индивидуальному развитию учителей, используя более гибкие механизмы подготовки учителей, особенно в области применения информационных технологий и инновационных методов обучения. В политике отмечается, что сектор образования должен разрабатывать и предоставлять индивидуальные программы обучения в соответствии с особенностями учителей разных уровней, по разным предметам и в разных областях, и, в частности, должен поддерживать учителей в выборе подходящей формы обучения в соответствии с их собственными потребностями в развитии.

«Мнения по дальнейшему укреплению подготовки учителей начальной и средней школы» изданные Министерством образования в 2012 году, направлены на укрепление и стандартизацию подготовки учителей начальной и средней школы и четко указывают на необходимость сочетания индивидуальной подготовки с профессиональным развитием учителей, в частности, путем предоставления гибких возможностей в преподавании предметов и применении образовательных технологий. В документе отмечается, что подготовка педагогов должна быть сфокусирована на индивидуализации и дифференциации, и содержится требование к педагогическим учебным заведениям предоставлять содержание подготовки, соответствующее росту учителей в соответствии с их конкретными обстоятельствами, особенно в плане совершенствования образовательных и педагогических способностей, навыков преподавания информационных технологий и т. д., чтобы достичь цели подготовки преподавания в соответствии со способностями учащихся. Цель обучения - адаптировать обучение к индивидуальным потребностям. Несмотря на то, что вышеупомянутые политические документы закладывают основу для персонализированной подготовки учителей, на практике все еще существует ряд проблем:

1. Региональные различия в реализации политики: существуют значительные различия в уровне экономического развития, образовательных ресурсов и финансовых вливаний в разных регионах, в результате чего учителя получают неравные возможности для обучения в разных регионах, а реализация персонализированного обучения менее эффективна в некоторых регионах.

2. Конфликт между стандартизацией и индивидуализацией: система образования в некоторых регионах по-прежнему стремится оценивать учителей с помощью единообразной стандартизированной подготовки, что часто игнорирует индивидуальные потребности учителей и заставляет их при выборе содержания подготовки больше думать о том, как удовлетворить требования оценки, чем о повышении собственной профессиональной компетентности.

3. Недостатки в применении информационных технологий: несмотря на активные усилия Министерства образования и местных департаментов образования по продвижению информационного образования и онлайн-платформ обучения, в некоторых районах не хватает сетевой инфраструктуры, а уровень цифровой грамотности учителей различен, что в определенной степени ограничивает широкое внедрение персонализированного обучения.

Таким образом, в Китае был принят ряд политических документов, направленных на развитие персонализированной подготовки педагогов, предоставляющих им разнообразные пути развития и механизмы поддержки. Однако реализация политики на местах, распределение ресурсов и различия в реальной практике остаются важными проблемами на пути продвижения персонализированного обучения. В условиях стремительного социально-экономического развития Китая значительно вырос уровень доходов его граждан, увеличились семейные инвестиции в образование, а социальные ценности стали все более разнообразными. Понимание людьми образования сменилось с «в первую очередь получение оценки» на «всестороннее развитие», и родители больше не довольствуются традиционной моделью образования «под одну гребенку», а уделяют больше внимания персонализированному развитию своих детей, надеясь, что образование может быть адаптировано к интересам, способностям и потенциалу их детей. Этот спрос привел к трансформации образования от «масштаба» к «персонализации», а цель образования изменилась от «передачи знаний» к «персонализированному образованию».

Персонализированное образование подчеркивает уважение к личностным различиям учащихся и фокусируется на развитии у них творческих способностей, критического мышления и чувства социальной ответственности, что в значительной степени соответствует новым ожиданиям общества в отношении образования. Кроме того, родители и учащиеся стали лучше понимать право выбора образования, а потребление образования постепенно переходит от «пассивного принятия» к «активному выбору», что еще больше способствует развитию персонализированного образования. Роль будущего педагога должна

измениться с «передатчика знаний» на «проводника обучения» и «планировщика инноваций», что предъявляет повышенные требования к персонализированной подготовке.

В будущем обучение будет охватывать не только знания по предмету, но и применение образовательных технологий, управление эмоциями и инновационные методы преподавания. Диверсифицированные методы, такие как проектное обучение и интерактивное преподавание, были включены в систему подготовки, чтобы помочь учителям адаптироваться к персональным образовательным потребностям своих учеников. В результате будущие педагоги должны обладать способностью интегрировать междисциплинарные предметы, умением применять технологии (например, ИИ, большие данные) и глобальной перспективой, для развития которой потребуются разработка индивидуальных программ, основанных на различиях между отдельными учителями.

Хотя персонализированное образование открывает новые возможности для качественного обучения, ему также мешают региональные и ресурсные дисбалансы и социальное неравенство. Существует дисбаланс в образовательных ресурсах между развитыми регионами восточного Китая и менее развитыми регионами центрального и западного Китая: педагоги в городах первого уровня имеют более широкий доступ к передовым технологиям, в то время как педагоги в сельских районах нуждаются в укреплении базовых навыков преподавания. Более обеспеченные семьи могут предоставить своим детям более персонализированные образовательные ресурсы, в то время как менее обеспеченные семьи с трудом могут позволить себе такие расходы. Такое неравенство может усугубить неравенство в образовании. Поэтому вопрос о том, как содействовать развитию персонализированного образования при сохранении равенства в образовании, стал важным для будущих реформ образования.

В последние годы в Китае был принят ряд политических документов в области образования, в которых особое внимание уделяется качеству образования и персонализированному развитию, а также поощрению равенства в образовании.

1. В Китае принят «План реформирования и развития образования на среднесрочную и долгосрочную перспективу», в котором четко обозначена цель повышения качества преподавательского состава и подчеркивается важность персонализированного образования. В предложении Всекитайского собрания народных представителей (ВСНП) и Народной политической консультативной конференции Китая (НПКСК) на 2025 год, Ли Шуфу, представитель ВСНП и известный в Китае предприниматель, предлагает интегрировать национальные и социальные интеллектуальные образовательные платформы и ресурсы, продвигать модель персонализированного образования «один человек - одно лицо» и оптимизировать методы обучения с помощью больших данных, VR/AR и других технологий.

Популярность образовательных онлайн-платформ, искусственного интеллекта и адаптивных систем обучения позволила вырваться из временных и пространственных ограничений, что дает возможность создавать персонализированные учебные материалы, анализируя поведение учащихся и стили преподавания с помощью больших данных, а также использовать технологии VR/AR для моделирования реальных сценариев обучения и развития практических навыков.

2. «План развития преподавателей к 2025 году» предлагает практическую основу для персонализированного обучения, охватывающую содержание обучения, разработку учебных программ и сотрудничество между школой и домом, с целью развития у преподавателей способности к инновациям и обучению на протяжении всей жизни. В Плане развития преподавателей к 2025 году в процесс оценки и обратной связи будут внедрены интеллектуальные инструменты, позволяющие динамично отслеживать рост преподавателей и генерировать индивидуальные предложения по улучшению. Благодаря динамичному отслеживанию и многомерному анализу с помощью интеллектуальных инструментов будет осуществлена трансформация от «ориентированного на опыт» к «ориентированному на данные». Эта модель повышает эффективность профессионального развития преподавателей и

обеспечивает базовые данные для оптимизации системы образования. С углублением применения технологий искусственного интеллекта, путь роста преподавателей будет более персонализированным и точным, что в конечном итоге будет способствовать общему скачку в качестве образования.

3. В документе «Модернизация образования в Китае до 2035 года» предлагается содействовать справедливости и повышению качества образования, совершенствовать механизм сотрудничества в развитии регионального образования и механизм поддержки образовательных партнеров, осуществлять углубленное сотрудничество между восточной и западной частями Китая, содействовать совместному продвижению модернизации образования в различных регионах и сосредоточиться на персонализированном образовании для учащихся. Эта политика обеспечивает институциональные гарантии для внедрения персонализированного образования. В то же время программы повышения квалификации педагогов стали важным элементом реформы образования, помогая педагогам адаптироваться к потребностям персонализированного образования и повышать свой профессиональный потенциал с помощью обучения и поддержки.

4. План «Развития сильного образовательного государства (2024-2035 гг.)» подчеркивает стратегическое положение повышения квалификации педагогов, предлагает многоуровневую и классифицированную модель обучения и требует, чтобы программы обучения соответствовали этапам профессионального развития педагогов. В плане указывается на необходимость строительства высших учебных заведений, чтобы открыть новые пути для оживления регионального развития. Он направлен на планирование и строительство высших учебных заведений в центральных и западных районах Китая, на северо-востоке и в других регионах, способствует прочному союзу колледжей и университетов высокого уровня, выгодных дисциплин, ключевых отраслей и предприятий, а также созданию высших учебных заведений, объединяющих выращивание талантов, научные исследования и передачу технологий, путем определения проектов и групп на основе спроса.

Основные цели данной политики: к 2027 году в строительстве сильной образовательной нации будут достигнуты важные рубежи. Продолжится укрепление и повышение уровня всеобщего образования на всех уровнях, будет изначально сформирована высококачественная система образования, заметно повысится чувство доступности образования для населения, всесторонне улучшится качество самостоятельной подготовки талантов, продолжится появление первоклассных инновационных талантов, будет достигнут существенный прогресс в реформах в ключевых областях, структура образовательной структуры будет более тесно согласована с потребностями экономики, общества и населения в высококачественном развитии, и строительство важного образовательного центра глобального влияния выйдет на новый этап. К 2035 году будет построен образовательный центр, значительно повысится способность образования служить национальной стратегии и будет достигнута модернизация образования в целом.

5. Кроме того, «в Циркуляре о реализации Плана повышения качества подготовки преподавателей в профессиональных колледжах и университетах (2021-2025 гг.)», принятом Министерством образования Китая, прямо говорится о сотрудничестве между учебными заведениями и предприятиями, междисциплинарной подготовке и других инновационных способах подготовки преподавателей, чтобы обеспечить институциональную поддержку персонализированной подготовки. Внедрение инновационных форм подготовки педагогов. Точный анализ потребностей в профессиональном развитии педагогов на разных этапах развития и разных типов педагогов, а также комплексное использование гибких и разнообразных методов обучения, таких как офлайн-обучение, онлайн-обучение, смешанное обучение, наблюдение за учебный процесс, учебные практики, с тем чтобы составить индивидуальные программы обучения для педагогов и создать иерархическую модель подготовки педагогов, адаптированную к требованиям обучения профессиональным навыкам. Улучшение механизма сотрудничества учебного заведения и предприятия. Поощрять участие преподавателей профессиональных курсов в практике на

предприятиях или базах практического обучения в различных формах в течение как минимум одного месяца каждый год. Создать регулярный механизм двустороннего потока и неполного рабочего дня среди персонала учебных заведений и предприятий. Усовершенствовать механизм подготовки педагогов с участием правительства, промышленных предприятий, учебных заведений и общества. Изучить возможности межрегиональной совместной организации и проведения обучения, содействовать развитию связей между Востоком и Западом Китая, межрегиональному использованию ресурсов и обмену опытом.

Развитие персонализированного образования для будущих педагогов Китая зависит от множества факторов, таких как экономика, технологии, социальные ценности и политика. Под влиянием экономического развития и технологического прогресса персонализированное образование станет важным направлением реформы образования, но при этом необходимо решать такие вопросы, как равенство в образовании и социальное расслоение. Ожидается, что благодаря поддержке политики и технологическим инновациям Китай добьется прорыва в области персонализированного образования и обеспечит мощную поддержку для подготовки будущих высококвалифицированных кадров.

Выводы по первой главе

На основе анализа теоретических источников, положений разных педагогических концепций сделан вывод о гуманизации образования как ведущем методологическом подходе, который должен быть положен в основу персонализации и может обеспечить ее эффективность. Для развития субъектности традиционная система педагогического образования КНР требует дополнения элементами «педагогики свободы», которые позволят раскрыть творческий потенциал личности. Гуманизация образования рассматривается нами как методологическая основа современной педагогики, восходящая к идеям Сократа, Платона, Аристотеля, Ж-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского и других выдающихся мыслителей, суть которой заключается

в смещении фокуса на личность обучающегося, создании атмосферы доверия и равноправного диалога, где преподаватель выступает фасилитатором, а студент становится активным субъектом образовательного процесса, ответственным за свое профессиональное и личностное развитие.

На основе анализа теоретических источников, современных исследований сделан вывод о том, что в условиях информатизации происходит трансформация роли педагога от транслятора знаний к проектировщику, организатору и консультанту образовательной деятельности, а персонализированный подход определяется как стратегия, направленная на развитие уникальных способностей каждого будущего педагога через индивидуальные образовательные траектории, рефлексивные практики, создание условий для реализации студентом активной субъектной позиции; интеграция цифровых технологий и интерактивных методов, а ключевым результатом провозглашается достижение «персонализированного образовательного максимума» – когда будущий педагог осваивает профессиональные компетенции в соответствии с индивидуальной траекторией, реализуя принцип «каждому – свое».

Представлены результаты анализа специфики подготовки педагогов в КНР. Отмечается, что понятие «педагогическое образование» было официально закреплено в 2001 году, а его развитие в последние 40 лет неразрывно связано с политикой реформ и открытости и прошло три этапа: «ледокольный» (1978–1984), период бурного развития (1985–1998) и период профессионализации (1998 – по н.в.). При этом особое внимание уделяется региональному аспекту подготовки педагогических кадров в Китае, который характеризуется строгим соблюдением единой государственной политики и стандартов, ориентацией на удовлетворение специфических потребностей региона в кадрах, управлением со стороны местных органов власти и развитием в соответствии с экономическим и культурным уровнем региона с опорой на его ресурсы. В диссертации показано, что современная модель подготовки педагогов в Китае представляет собой многоуровневую систему, опирающуюся на сеть педагогических университетов (более 150 вузов) и комплексных университетов с педагогическими факультетами,

ключевыми элементами которой являются тесная интеграция теории и практики, обновление учебных планов, многоуровневая система оценки и развитая система повышения квалификации.

Сделан вывод, что персонализация подготовки педагогов в системе высшего образования выступает ответом на вызовы информационного общества и ведущим стратегическим подходом к модернизации китайской системы педагогического образования, направленной на формирование педагога-профессионала, способного к непрерывному саморазвитию и реализации «персонализированного образовательного максимума» у своих будущих учеников.

Выявлены особенности персонализации педагогического образования в Китае на основе сравнительного анализа систем подготовки педагогических кадров разных стран; раскрыты тенденции, принципы и подходы к развитию моделей и технологий персонализации подготовки педагогов в Китае и других странах мира. Показано, что образование будущего, основанное на идеях гуманизации, ориентировано на формирование инициативных, креативных и самореализующихся специалистов через смещение фокуса от пассивного усвоения информации в процессе образования к активному формированию и применению знаний в практике.

Сравнительный анализ современных систем подготовки педагогов в Китае, России и Казахстане показал, что каждая страна развивает уникальные механизмы персонализации, основанные на национальных приоритетах и историко-культурных традициях: в Китае акцент делается на интеграции цифровых платформ, использовании big data и онлайн-сообществ, России – на сетевых технологиях и адаптивных системах с фокусом на личностное развитие, Казахстане – на дифференциации по квалификационным категориям и вариативных курсах.

Выявлены проблемы внедрения моделей наставничества, включая недостаточные условия реализации, отсутствие дифференцированных механизмов обучения и слабую проработку систем стимулирования и оценки; предложены меры по их устранению: ориентация на потребности студентов, создание

платформ для практической подготовки и разработка двусторонних механизмов оценки. Показано, что персонализация подготовки педагогов, основанная на синтезе гуманистической парадигмы и цифровых технологий, является ключевым трендом в модернизации образования, направленной на формирование педагогов, способных к непрерывному саморазвитию и реализации «персонализированного образовательного максимума» у учащихся в своей будущей профессиональной деятельности.

Сопоставление подходов разных стран к реформированию педагогического образования, позволило сделать выводы о том, что Китай значительно опережает в области персонализации и активного внедрения цифровых технологий. Китайские образовательные практики демонстрируют наиболее системную интеграцию IT-решений, что позволяет гибко адаптировать обучение под особенности каждого будущего педагога. Россия и Казахстан, сохраняя акцент на гуманитарные и практико-ориентированные аспекты профессиональной подготовки, постепенно выводят цифровизацию и индивидуальные траектории на передний план образовательной политики. Китайский опыт здесь может стать своеобразным ориентиром – странам СНГ стоит присмотреться к развитию масштабных экосистем онлайн-обучения и персонализированных моделей сопровождения. Однако реализация передовых способов индивидуализации требует учитывать традиции, ценности и структурные особенности национальных систем образования. Только тогда лучшие педагогические и технологические решения смогут эффективно работать в новом контексте. Сделан вывод: странам важно расширять сотрудничество, обмениваться инновациями и создавать уровневые цифровые среды, встраивая в них культурно-ценностную составляющую, обеспечивая их адаптивность к особенностям разных стран и образовательных организаций. Такой комплексный подход откроет возможности для подготовки педагогов, нацеленных на развитие, самообразование, самостоятельное освоение новых практик и передачу накопленного опыта следующему поколению.

Проанализированы политические, социально-экономические и педагогические предпосылки персонализации педагогического образования в Китае, показано, что реформа системы приема в вузы, особенно введение «Нового Гаокао» с моделями выбора предметов «3+3» или «3+1+2», стала ключевым политическим импульсом для персонализированной подготовки студентов, отражая трансформацию от плановой экономики к социалистической рыночной экономике и отвечая возросшим общественным запросам на образовательную справедливость и всестороннее развитие учащихся. Социально-экономическое развитие Китая, рост доходов населения и диверсификация ценностей стали объективными факторами, обуславливающими необходимость перехода от унифицированного образования к персонализированному, ориентированному на развитие творческих способностей и критического мышления учащихся, в то время как внутренняя среда развития вузов сместилась в сторону индивидуализированного развития и уникальных моделей подготовки кадров, что потребовало реформы системы приема для поддержки персонализированного роста студентов.

Педагогические предпосылки включают внедрение разнообразных форм персонализированной подготовки преподавателей, таких как традиционное офлайн-обучение, сетевое синхронное и асинхронное обучение, а также создание адаптивного содержания обучения и гибкой образовательной среды, что способствует развитию профессиональных компетенций преподавателей и отвечает вызовам цифровой эпохи.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР

2.1. Выявление уровня и механизмов персонализации педагогического образования в вузах Китая

Вторая глава посвящена анализу развития содержательной подготовки педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования. На примере Китайского нефтяного университета проведено комплексное опытно-экспериментальное исследование, выявившее системные проблемы традиционной модели подготовки и обоснована инновационная региональная модель развития системы педагогического образования в Китае. Раскрыты программно-методический и технологический подходы к организации процесса обучения студентов-будущих педагогов на основе информатизации образования, включающие шесть ключевых направлений трансформации: концепцию персонализированной подготовки, распределение ресурсов, развитие дисциплин и специальностей, методы обучения, проектирование учебных программ и систему оценки. Проведена апробация спроектированной модели, которая подтвердила эффективность внедрения уровневой организации обучения, гибких образовательных траекторий и развивающей системы оценки, способствующих преодолению гомогенизации подготовки и обеспечению учета индивидуальных особенностей студентов. Результаты исследования демонстрируют целесообразность широкого внедрения предложенной модели для подготовки конкурентоспособных педагогов, отвечающих вызовам цифровой трансформации образования.

В первом параграфе второй главы проведено исследование уровня персонализации педагогического образования в Китайском нефтяном университете (UPC) – национальном ключевом университете, входящем в программы «Проект 211» и «Инновационная платформа проекта 985». В 2017

году он был включен в национальный план «Двойное первоклассное строительство». Университет, удостоенный звания «колыбель нефтяных талантов», является важной базой для подготовки высококвалифицированных кадров для нефтяной и нефтехимической промышленности и уже превратился в многопрофильный и всесторонний университет, специализирующийся на нефтяной и инженерной отраслях.

Китайский нефтяной университет имеет 16 факультетов, а также колледж Хуйцуй, колледж международного образования, колледж дистанционного и дополнительного образования. Университет специализируется на бакалаврском образовании и создал полноценную систему образования, в которой обучаются около 19 000 студентов, 7000 аспирантов, 1100 иностранных студентов и более 70 000 заочных студентов. Университет располагает высококвалифицированным преподавательским составом, что обеспечивает высокое качество обучения и научных исследований. В университете работает 1700 штатных преподавателей, среди которых 1000 профессоров и доцентов, а также 236 научных руководителей аспирантов.

После более чем семидесяти лет развития Китайский нефтяной университет стал университетом с инженерной ориентацией и особенностями нефтяной науки, а также сформировал систему с различными дисциплинами, такими как естественные науки, менеджмент, гуманитарные науки, право и экономика. С еще большей решимостью и уверенностью он стремится к цели «стать высокоуровневым исследовательским университетом, нефтяная дисциплина которого достигнет мирового уровня, а все дисциплины будут развиваться всесторонне».

Опытно-экспериментальная работа включала в себя три основных этапа: констатирующий эксперимент, апробацию модели и итоговый этап. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы был проведено анкетирование и интервьюирование студентов, участие в студенческих научных мероприятиях, посвященных различным аспектам изучаемой проблемы.

Был проведен анализ следующих документов, опубликованных в 2024 году на официальном сайте Китайского нефтяного университета (Восточный Китай):

- Учебная программа курса 1
- Учебный план подготовки бакалавров
- Программа подготовки к получению дополнительного (второго) бакалаврского диплома – программа субспециальности / дополнительной специализации

Ниже перечислены ключевые характеристики, которые можно вывести из сопоставительного анализа указанных документов 2024 г. на сайте Китайского нефтяного университета (Восточный Китай). Каждая характеристика сопровождается кратким пояснением и указанием ее значения для персонализации обучения и для усиления гуманитарной составляющей у студентов естественно-технических направлений.

1) Свобода выбора траекторий обучения.

Документы China University of Petroleum (East China) 2024 года задают стратегию многообразных образовательных «трасс» для студентов. В 2024-м было полностью обновлено «Положение о бакалаврской программе», провозглашая формирование высококвалифицированных специалистов с «национальным духом, глобальным взглядом, креативным мышлением и боевым духом». Каждая специальность определяет собственные цели, фокусируясь как на фундаментальных знаниях и практических навыках, так и на гуманитарной (моральной, культурной) подготовке и инновационном мышлении. Одновременно университет внедряет многочисленные пути индивидуального развития: экспериментальные классы для отличников, программы «бакалавр+магистр», «превосходный инженер» и др., а также гибкие форматы специализации: обучение по двойному диплому, углубленные курсы малого углубления и получение дополнительного диплома бакалавра. Так, в рамках «Программа подготовки к получению дополнительного (второго) бакалаврского диплома» вводится возможность параллельного обучения по другой специальности: для этой программы отводятся не более 45 учебных кредитов и

включаются все ключевые курсы основного направления. Ученики могут формировать собственную траекторию, совмещая основной и дополнительный направления, что расширяет свободу выбора образовательного пути.

2) Гибкость дисциплинарных блоков.

Учебные планы разработаны по модели широких профильных групп «широких блоков». На базе общей обязательной подготовки специальные дисциплины организованы в гибкие модули. Как отмечается в отчете университета, каждая программа сохраняет «широкий профиль большого блока» с широким фундаментом, позволяя затем выбрать специализированные курсы. Такой подход объединяет схожие специальности в крупные категории, облегчая студентам переход между смежными направлениями на ранних этапах обучения.

Кроме того, учебные планы предусматривают модульную структуру. В частности, вводятся междисциплинарные модули: это могут быть курсы на стыке наук, интегрирующие, например, информатику и инженерию, или сочетая нефтегазовое дело с экономикой. При этом саму структуру программы легко корректировать: за счет элективов студенты и преподаватели могут менять наполнение модулей по запросам отрасли и личности. Университет подчеркивает: планы «улучшают перекрестное слияние дисциплин» и обеспечивают преемственность курса обучения до магистерского уровня, концентрируясь на последовательном построении продвинутых дисциплин. В совокупности эти меры дают гибкость учебных блоков и возможность адаптивной траектории, в том числе по желанию самих студентов.

3) Интеграция гуманитарных курсов.

Анализ документов демонстрирует усилия по усилению гуманитарно-культурной компоненты в инженерном образовании. Программы обучения включают занятия общекультурного цикла и специальные «культивирующие» модули по гуманитарному развитию. Так, ведется практика создания «классов гуманитарной культуры», нацеленных на углубление знаний в истории, искусстве, философии и т.п. В тексте учебной программы делается упор на

формирование «всеобщего развития» (которое включает и гуманитарную составляющую) наряду с техническими навыками.

Кроме того, предусмотрена интеграция образования непосредственно в профильную подготовку: по новой модели программы реализуются на их основе широкопрофильные блоки, укрепляющие морально-эстетическое воспитание и обогащающие технический компонент содержанием гуманитарного характера. По сути, это соответствует идее «образования пяти воспитаний», когда академическая цель гармонично сочетается с этическим, эстетическим и социальным развитием. Таким образом, учебные программы учебных планов тесно связывают инженерные дисциплины с гуманитарными курсами, что расширяет культурный кругозор студентов и поддерживает креативность мышления.

4) Междисциплинарные и культурные компетенции

Важной частью программ являются возможности развития перекрестных и культурных навыков. В учебных документах акцентируется создание междисциплинарных «проходов». Университет развивает программы двойных профессий и модульного обучения: при этом открываются курсы по новым направлениям, например на стыке права и энергетики, что формирует уникальные образовательные профили. Студентам предлагается учиться «сквозь» колледжи и специальности: по учебному плану организуются межфакультетские элективы и модули, позволяющие изучать дисциплины смежных отраслей.

Отдельно вводятся микропрофили (микроспециальности) и языковые/культурные программы, что прямо нацелено на углубление глобальных и культурных компетенций у будущих инженеров. В конечном счете структура программ спроектирована так, чтобы поощрять прохождение внешних практик и стажировок (международных и местных) и включать в план «совмещение первой и второй образовательных траекторий» (совместное обучение бакалавра+магистра). Все эти элементы дают студентам широкий мультимодальный опыт и развивают их междисциплинарное мышление и культурную осведомленность.

5) Факультативное и внеаудиторное образование

Учебные документы подчеркивают важность факультативов и внеучебных практик. Программы предусматривают значительную долю свободно выбираемых курсов, а также проекты по инновационному, исследовательскому обучению и предпринимательству. В частности, вводятся «интегрированные» курсы, где теория сочетается с отраслевым опытом. Помимо аудиторных занятий, в планах заложена система «второго класса»: университет создает «учетную книжку», фиксирующую внеаудиторные достижения студентов. Развивается практика клубов, научно-исследовательских кружков и проектных лабораторий, которые интегрированы в образовательный процесс. Эти меры формируют единый механизм обучения «из аудитории» и «вне аудитории». В совокупности это дает студентам дополнительные пути самореализации и развития креативных способностей через практические и факультативные активности.

Описанные документы структурно закладывают разнообразные пути формирования индивидуальной траектории: от выбора широких профилей и элективных курсов до программ двойного образования и углубленного изучения смежных областей. Их содержание явно ориентировано на развитие личности студента, стимулируя самостоятельный выбор и творческое мышление. Вместе с тем практическая реализация этих возможностей потребует адекватной ресурсоемкости и мотивации преподавателей и студентов. Тем не менее новая концепция «разнообразных и персонализированных образовательных маршрутов» представляется всеобъемлющей, поскольку соединяет гибкость учебных блоков, интеграцию гуманитарных элементов и активное вовлечение внеаудиторной работы. Таким образом, формальные документы университета задают основу для индивидуализации обучения, что при эффективном воплощении может существенно развить субъектность и креативность учащихся.

В условиях традиционной системы приема и экзаменов, гомогенизация, унификация и стандартизация контингента абитуриентов оказывают влияние на способы и модели подготовки кадров в высших учебных заведениях. На современном этапе существует точка зрения, что подготовка кадров в вузах

характеризуется единообразием («тысяча институтов – одно лицо», «тысяча человек – одно лицо»). Традиционная модель подготовки кадров в вузах, в целом, выпускает студентов с чрезмерно высокой степенью сходства, недостатком индивидуальности и уникальности, что затрудняет адаптацию к потребностям экономики и общества в разнообразных, персонализированных специалистах. Студенты и знания являются двумя важнейшими «продуктами», которые университет поставляет обществу, причем студенты представляют собой фундаментальный продукт университета, особенно в случае ненаучно-исследовательских вузов. Безусловно, студенты также являются основными потребителями «услуг» университета и обладают наиболее авторитетным мнением относительно них, имея самый непосредственный и реальный опыт взаимодействия с моделью подготовки кадров.

Для изучения традиционной модели подготовки кадров в вузах был разработан опросник по текущему состоянию подготовки кадров в высших учебных заведениях. Исследование проводилось с использованием онлайн-системы опросов среди студентов Китайского нефтяного университета (Восточный Китай) (бакалавры с 1 по 4 курс), являющихся объектами подготовки. Было распространено 400 анкет, возвращено 372 анкет, уровень возврата составил 93%, фактически действительных анкет – 372. В отношении текущего состояния модели подготовки кадров в Китайском нефтяном университете (Восточный Китай) были получены следующие выводы:

1) Общая удовлетворенность студентов моделью подготовки кадров в вузах низкая.

При выражении мнения о текущем состоянии традиционной подготовки кадров в вузах как «тысяча институтов – одно лицо» и «тысяча человек – одно лицо», 277 респондентов (74,46%) выразили согласие (включая «скорее согласен» и «полностью согласен»). Это означает, что более 70% студентов считают, что выпускники вузов в настоящее время страдают от серьезной гомогенизации и недостатка индивидуальности.

Кроме того, студенты в целом оценивают эффективность подготовки кадров в вузах как низкую. 207 респондента (55,65%) считают, что влияние университета на их подготовку было посредственным, а 34 респондентов (9,14%) полагают, что влияние было слабым или очень слабым. Среди них студенты третьего курса демонстрируют наиболее сильное негативное восприятие эффективности подготовки.

2) Основными причинами неудовлетворительного состояния модели подготовки кадров в вузах являются: несовершенство концепции подготовки кадров, нерациональное распределение ресурсов, недостаточная интерактивность организации учебного процесса, неэффективность методов преподавания, оторванность специальностей и дисциплин от потребностей общества, недостаточное финансирование, устаревшие методы оценки студентов.

3) Наблюдаются недостатки в концепции подготовки кадров.

В отношении пробелов в концепции подготовки кадров, 249 респондентов (66,94%) считают, что к таковым относятся: «акцент на передаче знаний при игнорировании развития способностей», «акцент на экзаменационных баллах при игнорировании развития студентов», «акцент на масштабах и количестве подготовки кадров при игнорировании качества», «акцент на коллективном обучении при игнорировании индивидуального подхода».

4) Цели подготовки кадров гомогенизированы, нечетко определены, лишены иерархичности и обладают низкой практической эффективностью.

189 респондентов (50,81%) считают, что текущие цели подготовки кадров в вузах страдают от серьезной гомогенизации. 153 респондентов (41,13%) полагают, что цели подготовки кадров нечетко определены. 125 респондента (33,60%) считают, что цели подготовки кадров лишены иерархичности. 117 респондентов (31,45%) считают, что цели подготовки кадров обладают низкой практической эффективностью.

5) Наибольшими проблемами в системе учебных курсов являются: непривлекательность содержания и форм курсов, отсутствие персонализации в структуре курсов, недостаточное участие студентов в разработке курсов.

229 респондентов (61,56%) считают, что содержание и формы курсов в традиционной модели подготовки кадров непривлекательны. 191 респондентов (51,34%) полагают, что отсутствие персонализации в структуре курсов является проблемой системы. 157 респондентов (42,20%) считают проблемой системы недостаточное участие студентов в разработке курсов.

6) Слишком мало применяются открытые, исследовательские и дискуссионные формы организации и методы обучения.

282 респондента (75,81%) считают, что преподаватели в основном используют лекционный метод (включая «часто» и «очень часто»). 231 респондентов (62,10%) считают, что преподаватели редко используют семинарские занятия, методы вовлечения и эвристические методы (включая «очень редко»). Это свидетельствует о том, что в традиционной модели подготовки кадров слишком мало применяются открытые, исследовательские и дискуссионные формы организации и методы обучения, а студенты испытывают значительный спрос на новые формы и методы организации обучения.

7) Доминирует оценка, ориентированная на результат.

В области контроля и оценки подготовки кадров, 169 респондентов (45,43%) считают, что основной формой оценки в настоящее время является оценка, ориентированная на результат. Только 71 респондентов (19,09%) считают основной процессуальную оценку. 76 респондентов (20,43%) считают основной развивающую оценку. Оставшиеся 56 респондентов (15,05%) не имеют четкого представления о формах оценки.

8) Традиционная модель подготовки кадров в вузах уделяет слишком мало внимания запросам студентов на индивидуальное развитие.

143 респондента (38,44%) считают, что подготовка кадров по их специальности лишена индивидуального подхода; 46 респондента (12,37%) считают, что индивидуальный подход серьезно отсутствует. 223 респондентов (59,95%) считают, что цели подготовки кадров в вузах в плане учета потребностей студентов в индивидуальном развитии выполняются посредственно; 72 респондентов (19,35%) считают, что цели подготовки кадров

не учитывают эти потребности. 205 респондента (55,11%) считают, что система курсов в плане удовлетворения их потребностей в индивидуальном развитии выполняет свои функции посредственно; 84 респондента (22,58%) считают, что система курсов не удовлетворяет этим потребностям. 107 респондента (28,76%) считают, что текущие методы преподавания не способствуют реализации целей обучения с учетом индивидуальных особенностей и дифференцированного развития студентов; 20 респондентов (5,38%) считают, что они совершенно не способствуют этому. В целом, модель подготовки кадров в вузах уделяет слишком мало внимания запросам студентов на индивидуальное развитие.

В отношении традиционной модели подготовки кадров в вузах нельзя занимать позицию полного отрицания и сноса; необходим объективный, реалистичный, научный и комплексный подход к оценке. Следует в полной мере признать ее положительную роль в содействии росту кадров и развитию общества, но также видеть ее недостатки и области, требующие совершенствования.

Что касается положительной роли и полезного вклада, традиционная модель подготовки кадров в вузах в определенные периоды обеспечила Китай обильными человеческими и кадровыми ресурсами, поддержав политический прогресс, экономический подъем, социальное развитие и культурный расцвет. Она заложила прочную основу для скачкообразного развития и повышения качества высшего образования в Китае. Она стала мощным свидетельством накопления престижа и репутации китайских университетов. Она предоставила уникальные возможности и широкую платформу для реализации мечты о становлении и профессиональном росте поколений студентов.

Безусловно, недостатки также весьма очевидны: подготовленные по традиционной модели кадры страдают от гомогенизации и серьезной нехватки индивидуальности; ситуация «тысяча институтов – одно лицо» и «тысяча человек – одно лицо» объективно существует; наблюдается частичное несоответствие между предложением вузов и спросом общества; концепция подготовки кадров имеет ярко выраженную инструментально-рациональную ориентацию; цели

подготовки кадров формально схожи, лишены индивидуальности; процесс подготовки кадров отличается жесткостью, единообразием и недостатком разнообразия и персонализации.

В Китае цифровая трансформация образования рассматривается как один из ключевых факторов, стимулирующих индивидуализацию и персонализацию обучения студентов. В соответствии с национальной стратегией в области информатизации, Министерство образования Китая еще в 2018 году в «Плане действий по информатизации образования 2.0» подчеркнуло, что формирование педагогического состава, способного использовать новые технологии и адаптироваться к ним, является приоритетной задачей развития системы образования. В таких условиях исследование практик персонализации подготовки педагогов (бакалавров) становится важной научной задачей.

В рамках исследования применялся качественный метод – полуструктурированное интервью. Это позволило получить развернутые ответы от трех групп участников: преподавателей, студентов и руководителей образовательных программ. Вопросы были составлены таким образом, чтобы раскрыть, каким образом рассматриваются и реализуются принципы персонализации в подготовке бакалавров – будущих педагогов – с учетом цифровых ресурсов. При анализе ответов использовался тематический анализ: ответы структурировались по ключевым аспектам и сравнивались между группами респондентов. Для обеспечения глубины исследования респондентами стали преподаватели факультетов, где внедряются инновационные образовательные технологии, студенты соответствующих программ и деканы (заведующие) программ педагогической направленности.

Интервью было разбито на восемь блоков вопросов, соответствующих названным аспектам персонализации:

Идеология подготовки кадров. Вопросы этого блока затрагивали общие цели и концептуальные установки программы – например, каковы ключевые принципы и ценности, заложенные в подготовку педагогов (в том числе вопросы воспитания, моральной и политической компонент). Особое внимание уделялось

связи с государственными образовательными стратегиями (культуре «пожизненного обучения», национальным приоритетам и пр.).

Модель проектирования специальностей. Рассматривались вопросы о том, как разрабатываются и обновляются учебные планы, какие дисциплины обязательны, а какие предлагаются по выбору, и насколько эти решения учитывают индивидуальные потребности и интересы студентов.

Структура учебных курсов. Исследовали структуру учебных модулей: как сочетаются теоретические и практические занятия, есть ли модульная система или гибкие траектории обучения, используются ли смешанные (онлайн+офлайн) форматы занятий и т.д.

Институциональная система преподавания. Здесь выяснялось, какая роль в реализации персонализации отводится самообразованию преподавателя, как устроена система повышения квалификации, существует ли поддержка использования образовательных технологий, а также какие ресурсы (лекционные курсы, лаборатории, виртуальные среды) предоставляет университет.

Организационные формы учебного процесса. Обсуждались формы организации обучения: проектная деятельность, стажировки, наставничество, групповая работа, дистанционное и смешанное обучение, а также наличие элективных курсов и студенческих научных кружков.

Модель управления обучением. Вопросы касались использования систем управления обучением (LMS), платформа для онлайн-курсов, систем мониторинга успеваемости, обратной связи со студентами, роли классных руководителей или тьюторов, а также способов координации учебного процесса.

Формы скрытого учебного плана. Этот блок был посвящен внеучебной составляющей развития студентов – каким образом через внеклассные мероприятия, культурные и идеологические мероприятия, волонтерство и командную работу формируются личностные качества студентов, включая гармонию коллективных и индивидуальных ценностей.

Методы оценки преподавания. Интервью включало вопросы по тому, какие существуют подходы к оценке эффективности преподавания и обучения:

используются ли новые методы (портфолио, проектная оценка, онлайн-тесты, самооценка, оценка сверстниками и др.), как учитывается прогресс каждого студента и его творческие достижения.

Каждая тема включала открытые вопросы, предлагающие респондентам описать свой опыт и мнения. Такой формат интервью позволил выявить глубинные характеристики процесса обучения и воспитания, а не лишь формальные данные.

Для каждой из групп респондентов были подготовлены ориентировочные вопросы, относящиеся к тематическим блокам.

Преподаватели:

«Как вы охарактеризуете основную идеологию (миссию) образовательной программы по подготовке педагогов в вашем университете?»

«Каким образом при проектировании специальности учитываются индивидуальные способности и интересы студентов?»

«Какие методы и технологии обучения вы используете, чтобы обеспечить персонализированную траекторию обучения студентов?»

«Как вы оцениваете роль цифровых ресурсов (онлайн-платформ, мультимедиа и т.д.) в развитии креативности и самостоятельности студентов?»

«Какие существуют формы внеаудиторной работы (кружки, волонтерство и др.), направленные на воспитание моральных и коммуникативных качеств студентов?»

«Как организован процесс оценки ваших преподавательских усилий и какие критерии при этом применяются?»

Студенты:

«Чувствуете ли вы, что индивидуальные потребности и интересы учитываются при вашем обучении? Можете привести примеры?»

«Насколько цифровые технологии (онлайн-курсы, электронные лаборатории и др.) помогают вам в учебе и проявлении креативности?»

«Есть ли у вас возможность выбирать элективные предметы или учебные проекты по своим интересам? Как это влияет на ваше развитие?»

«Получаете ли вы персональную обратную связь от преподавателей? Как она помогает вам совершенствовать свои знания и навыки?»

«Как вузы стимулируют вашу активную позицию и самоуправление в учебном процессе?»

Руководители программ (деканы, зав.кафедр):

«Какие концептуальные подходы в разработке учебных планов вы применяете для реализации персонализации обучения?»

«Как в стратегические планы подготовки педагогов вписана задача развития индивидуальности и субъектности студентов?»

«Какие организационные механизмы (например, тьюторская система, использование LMS, внешние партнерства) вы внедряете для адаптации обучения к нуждам студентов?»

«Какие инновации в образовании (например, смешанное обучение, использование VR/AR, системы аналитики обучения) использует ваш факультет?»

«Каким образом происходит оценка эффективности преподавания и обучения в вашей программе? Учитывается ли прогресс по личным образовательным траекториям?»

Анализ интервью показал несколько важных тенденций, проблем и положительных практик, связанных с персонализацией подготовки педагогических кадров в исследуемом вузе.

Во-первых, наблюдается общая тенденция активной цифровизации учебного процесса и перехода к смешанным формам обучения. Преподаватели и руководители отметили, что университет активно внедряет смешанное (гибридное) обучение, при котором очные занятия дополняются онлайн-курсами и виртуальными лабораториями. Это соотносится с национальными инициативами: например, сайт университета подчеркивает создание “многоуровневой, мультимодальной, всесторонней системы пожизненного образования” с использованием онлайн-ресурсов. Такая интеграция новых форматов способствует тому, что студенты получают доступ к материалам

высокого качества дома и могут гибко планировать свое обучение. Действительно, цифровая трансформация образования обеспечивает появление новых моделей преподавания – от перевернутого класса до смешанных модальностей – разрушающих ограничения традиционного «кампусного» формата.

Во-вторых, интервью выявило, что большое внимание уделяется развитию цифровой компетентности преподавателей и студентов. Согласно национальным документам, именно создание педагогов, способных эффективно использовать технологии в обучении, является важнейшей задачей. Респонденты подтвердили, что регулярное повышение квалификации по ИКТ входит в планы факультета. Преподаватели подчеркивали, что освоение образовательных платформ и мультимедийных инструментов расширяет их возможности для индивидуализации обучения. Так, ученые отмечают, что цифровые технологии позволяют «диагностировать учебную ситуацию студентов, своевременно корректировать стратегии обучения и адаптировать материалы под каждого обучающегося». Это дает возможность проводить более персонализированное обучение и поощряет студентов к проявлению инициативы и творчества. Соответственно, цифровая трансформация создает «более широкий образовательный простор», дающий возможность настраивать обучение под потребности каждого студента. Интервью показало, что студенты действительно отмечают более высокую вовлеченность и лучшее усвоение материала при использовании гибких ресурсов, что коррелирует с их большей самоорганизацией и креативностью.

Третья тенденция – расширение спектра организационных форм учебного процесса. Университет развивает проектно-ориентированное обучение, интегрирует стажировки по профилю, а также международные образовательные форматы (например, программы «2+2» и «3+1»). Так, Школа дистанционного образования CUP упоминает о широком количестве учебных центров в разных регионах и сотнях онлайн-курсов (более 330 курсов и 20 виртуальных экспериментальных курсов), что свидетельствует о масштабной инфраструктуре

поддержки обучения. Респонденты отметили, что платформы дистанционного обучения и цифровые курсы позволяют студентам учиться в удобном темпе и стиле – это способствует развитию их самостоятельности и чувству ответственности за учебный результат. В целом комплекс мер направлен на то, чтобы создать конструктивную образовательную среду, где каждый студент может найти путь к своему развитию и творчески проявить себя.

Вместе с тем интервью выявило и ряд существенных проблем. Одна из них – неравномерность цифровой компетентности преподавателей и студентов. Хотя в стратегии и доктрине университета предусмотрена подготовка высокоцифровизированного педагогического состава, на практике некоторые преподаватели испытывают трудности с освоением новых технологий. Это отмечено как препятствие более эффективной персонализации: «не все коллеги быстро осваивают новые онлайн-сервисы», – констатировал один из участников интервью. Поддержка, по его словам, сосредоточена на базовых тренингах, но требуется более глубокое обучение и время для освоения. На институциональном уровне это отражает общую проблему «запаздывания» (эффект «path dependence») традиционных методов, описанную в литературе. По сути, прежние учебные практики и стереотипы работы мешают оперативно внедрять гибкие подходы.

Вторая проблема – ограниченность учебных программ. Несмотря на явную ориентацию на персонализацию, структура специальности остается достаточно жесткой из-за требований профильных стандартов. Это затрудняет внедрение большего числа факультативов и индивидуальных траекторий. Руководители программ отметили, что «главные дисциплины заданы сверху», и отвести время на дополнительный проект или программу развития каждого студента удастся не всегда. В результате многие студенты чувствуют нехватку возможности влиять на содержание своего образования. Этот барьер усугубляет тот факт, что система оценки студентов и преподавателей пока преимущественно основана на стандартных тестах и сдаче экзаменов, а не на постоянной портфолио-оценке или проектных защитах. Как показывают исследования, расширение оценочной деятельности в сторону анализа «высших уровней» (новаторства, критического

мышления) является ключом к развитию креативности, но данное направление только начинает внедряться. С точки зрения интервью, преподаватели согласны с необходимостью изменения системы оценивания, однако сдерживающими факторами остаются бюрократические требования и нехватка качественных критериев для новых видов оценок.

Третья проблема связана с скрытым учебным планом и идеологическим давлением. В китайской системе образования воспитание ценностей, патриотизма и коллективизма традиционно считается важной задачей. Интервью выявило, что пропаганда идеологии партии и социальная мобилизация студентов вносит элемент «унификации» ценностей, что может конфликтовать с идеей свободного развития личности. Некоторые респонденты отмечали: «Нас просят следовать партийной линии и не выходить за ее рамки даже в инновационных проектах». Такая конфигурация часто воспринимается студентами как ограничение их субъективности – хотя формально развитие креативности приветствуется, практическая реализация идей иногда сталкивается с идеологическим фильтром. Впрочем, универсальное акцентирование гармонии в коллективе прививает определенные моральные нормы и чувство общности, что также считается положительным аспектом традиции.

Независимо от проблем, интервью выявило ряд успешных практик, способствующих персонализации. Во-первых, преподаватели особенно выделили использование современных ИКТ и онлайн-платформ. Как было замечено, наличие гибких электронных курсов и обучающих систем расширяет возможности индивидуализации: преподаватель может легко адаптировать учебные материалы под потребности каждого студента и предоставить дополнительные ресурсы тем, кто проявляет больший интерес. Данные подходы соответствуют зарубежному опыту: например, наличие онлайн-курсов позволяет преподавателю самостоятельно повышать квалификацию в удобном режиме, а самим студентам – учиться в своем темпе и получать быструю обратную связь. Участники отметили, что использование виртуальных лабораторий и симуляций особенно положительно сказалось на развитии практических навыков и

креативности – студенты могут свободно экспериментировать с моделированием сложных процессов без риска.

Во-вторых, к положительным практикам относится смешанное обучение и проектная деятельность. В университете широко применяются проектные семинары, исследовательские практикумы и стажировки на предприятиях отрасли. Это позволяет студентам выбирать направления проектов по интересам, что значительно усиливает их мотивацию. Многие преподаватели сообщили, что видят у студентов растущую инициативу при работе над индивидуальными или групповыми проектами: они предлагают нестандартные решения, демонстрируют инновационное мышление. Данную тенденцию поддерживают и цифровые средства: например, использование аналитических платформ позволяет отслеживать ход каждого проекта и давать рекомендации, что помогает адаптировать обучение «на ходу». Как отмечается в литературе, использование мультимедийных средств и виртуальной реальности «создает интеллектуализированную среду обучения» и развивает умение студентов применять технологии для решения реальных задач.

Наконец, стоит подчеркнуть создание мультиуровневой системы непрерывного образования как перспективную практику. На сайте университета утверждается, что к концу текущей пятилетки будет завершено формирование “пожизненного образования” с сочетанием академических и дополнительных программ. В рамках этого университета уже работает сеть региональных центров и онлайн-школ, где будущие педагоги могут обучаться как на дневной форме, так и дистанционно. Такая гибкость дает возможность людям с разным бэкграундом, в том числе работающим учителям, получать новые знания и повышать квалификацию без отрыва от работы. По мнению участников интервью, это именно тот позитивный опыт, который побуждает студентов чувствовать себя активными субъектами своего образования и видеть путь к постоянному саморазвитию.

Наряду с базовой экспериментальной площадкой нашего исследования (Китайским нефтяным университетом (UPC)) были проведены опросы, экспресс-

анкеты, структурированные интервью, наблюдение и анализ сообщений студентов-участников научно-практических и обучающих мероприятий в других образовательных организациях, указанных в описании экспериментальной базы исследования (всего 12 образовательных организаций, более 1350 студентов и 130 преподавателей высшей школы). Результаты анализа показали наличие общих проблем: несмотря на формальное закрепление механизмов персонализации в учебных документах, их практическая реализация требует преодоления институциональных и культурных барьеров, а также развития цифровой инфраструктуры и компетенций преподавателей для обеспечения подлинной индивидуализации образовательных траекторий.

Таким образом, интервью позволило выявить, что при всей сложности процессов цифровой трансформации и идеологической конъюнктуры в Китае существует значительный потенциал для персонализации подготовки педагогических кадров. Распространение цифровых платформ, смешанных форматов и проектного обучения создает условия для развития индивидуальности, субъективности и креативности студентов. Вместе с тем, для дальнейшего продвижения персонализации необходимы системные изменения: повышение цифровой компетентности преподавателей, реформирование оценочной системы и расширение учебной автономии студентов. Полученные результаты подчеркивают, что даже в рамках государственной стратегии «синего океана» образовательных технологий возможен значительный рост внутренних инноваций и гибкости, что положительно сказывается на гармоничном развитии будущих педагогов.

2.2. Проектирование модели персонализации подготовки будущих педагогов в КНР в условиях цифровой трансформации образования

На основе анализа содержания реформы системы приема по «новому Гаокао» в китайских вузах, изучения текущего состояния моделей подготовки кадров и особенностей структуры знаний и способностей абитуриентов после

введения новой системы приема, можно прогнозировать, что существующие модели подготовки кадров в вузах уже не соответствуют требованиям персонализированной подготовки в информационную эпоху. Существующие модели подготовки кадров в вузах неизбежно требуют реформирования и инноваций.

Такие элементы, как концепция персонализированной подготовки кадров, модель формирования специальностей, ориентированная на спрос, студентоцентрированный подход к формированию учебных программ, открытые, исследовательские и дискуссионные методы обучения, дифференцированные, инкрементные и развивающие методы оценки студентов, представляют собой опыт персонализированной подготовки в зарубежных вузах. Опираясь на этот опыт и накопленную практику персонализированной подготовки в китайских вузах в условиях реформы системы приема «нового Гаокао», настоящее исследование утверждает, что модель подготовки кадров в китайских вузах должна быть преобразована по шести направлениям:

- Концепция персонализированной подготовки кадров
- Ресурсы для подготовки кадров
- Формирование дисциплин и специальностей
- Методы обучения
- Проектирование структуры учебных программ
- Оценка подготовки кадров

Целью является создание модели персонализированной подготовки кадров в китайских вузах.

Эта модель персонализированной подготовки представляет собой систему, которая:

- Уважает свободное развитие индивидуальности студентов;
- Согласованно распределяет ресурсы для подготовки кадров;
- Использует гибридную учебную парадигму:
- уровневое разделение по структуре знаний на основе выбранных экзаменационных предметов;

- группировку по уровням способностей с учетом академических результатов студентов;
- гибкое пересечение (междисциплинарность);
- свободные дискуссионные форматы обучения;
- элементы индивидуального подхода;
- Внедряет подход к развитию дисциплин и специальностей, основанный на четком позиционировании и формировании уникальных особенностей;
- Создает структуру учебных программ, обеспечивающую свободное взаимодействие и множественный выбор;
- Применяет персонализированную, уровнево-дифференцированную систему оценки подготовки кадров.

1) Концепция подготовки кадров: Уважение свободного развития индивидуальности и выбора студентов

В контексте реформы системы приема «нового Гаокао» в китайских вузах, субъектное сознание студентов становится плюралистичным (Прим.: «субъектное сознание» здесь передает идею осознания себя активным участником процесса, обладающим волей и выбором), их мотивация к обучению и интересы перестают быть единообразными, осознание потребности в саморазвитии становится особенно выраженным. Знания студентов характеризуются множественностью источников и гетерогенностью, а их способности и качества демонстрируют значительные различия.

Модель персонализированной подготовки ставит студента в центр, пропагандирует плюрализм и инклюзивность, преодолевая ограниченность и замкнутость классно-урочной системы. Студент перестает быть плоским символом в модели подготовки кадров, становясь многомерной индивидуальностью в новой модели бакалаврской персонализированной подготовки. Запросы студентов на свободное развитие получают удовлетворение, их развитие приобретает многообразие, что закладывает прочную основу для самореализации и служения обществу.

Студент является центром подготовки кадров и будущим резервом преподавательского состава. Модель персонализированной подготовки в вузах должна относиться к каждому студенту с открытостью. Студент – это не стандартизированная продукция конвейера, а уникальная социальная личность с хорошей психикой и богатыми личностными свойствами. Основываясь на индивидуальности, уважая ее и развивая, модель пропагандирует уважение к развитию индивидуальности студентов, их личным устремлениям и свободе выбора. Сочетая универсальность и дифференциацию в развитии студентов, через уровневое разделение и пересечение (групп), она позволяет каждому студенту стать уникальной личностью. Целями являются индивидуальное, плюралистичное и автономное развитие студента. Модель всецело обеспечивает субъектную позицию студента в образовательном процессе, повышает гибкость управления обучением и его индивидуализированное сопровождение, способствует развитию индивидуальности, поощряет раскрытие личностных особенностей, талантов и потенциала студентов, подлинно реализуя персонализированное образование.

2) Ресурсы для подготовки кадров: Скоординированное и комплексное распределение

В условиях цифровой трансформации образования формирование модели персонализированной подготовки кадров в китайских вузах предъявляет новые требования к ресурсам. Скоординированное и комплексное распределение является основополагающим принципом распределения ресурсов для модели персонализированной подготовки. Оно способствует оптимизации и согласованному распределению преподавательских кадров, финансовых и материально-технических ресурсов, максимально используя потенциал оптимизации ресурсов для обслуживания процесса подготовки кадров и обеспечивая прочную ресурсную поддержку и благоприятную среду для персонализированной подготовки.

3) Преподавательские ресурсы

Преподаватели являются ключевым компонентом подготовки кадров, а преподавательские ресурсы – одним из важнейших ресурсов. В условиях

цифровой трансформации образования влияние создания модели персонализированной подготовки на существующий преподавательский состав очевидно, как и ее роль в интеграции преподавательских ресурсов. Она способствует саморазвитию и дополнительному образованию преподавателей, расширению их предметных областей, обновлению системы знаний, оптимизации профессорско-преподавательского состава, а также совершенствованию форм сотрудничества между преподавателями.

Модель персонализированной подготовки в вузах предъявляет более высокие и новые требования к сознанию, компетенциям и кооперации преподавателей. Субъектное сознание абитуриентов в отношении саморазвития значительно возросло по сравнению с прошлым, спрос на персонализированное образование также стал выше. Существует персонализированный запрос на существующие концепции подготовки кадров, формирование специальностей, проектирование структуры учебных программ, методы обучения и преподавания. В этом контексте преподаватели должны быть готовы и способны принять эти изменения.

В отношении к студентам: В традиционной модели подготовки кадров (при старой системе приема) доминировал преподавателецентрированный подход: студенты пассивно получали знания, обращаясь к преподавателю, который «встречал» студентов, пришедших учиться у него. Сознание саморазвития студентов было единообразным, преподавателю требовалась лишь односторонняя передача знаний. Современная же модель персонализированной подготовки является студентоцентрированной. Преподаватель должен быть готов к взаимодействию, активно и инициативно идти навстречу студентам, которые приходят учиться у него – студентам с ярко выраженным сознанием саморазвития.

В содержании преподавания: в условиях реформы приема по «новому Гаокао» структура знаний и способности студентов демонстрируют значительные различия, их запрос на всестороннее и индивидуальное развитие очевиден. Прежние единообразные методы преподавания уже не соответствуют

потребностям индивидуального развития студентов. Преподавателям необходимо активизировать обучение, ускорить обновление знаний, расширить предметные области, постоянно повышать собственные способности и уровень, адаптируясь к разнообразным и персонализированным запросам студентов, чтобы накопить необходимые знания и опыт для осуществления персонализированного преподавания.

В организации и методах обучения: Традиционные характеристики студентов соответствовали классно-урочной системе, что позволяло ей эффективно функционировать и быть основным методом преподавания, играя ведущую роль в бакалаврском обучении и способствуя подготовке кадров. В условиях цифровой трансформации образования вузовские преподаватели должны активно внедрять инновации в формы организации и методы обучения, применяя открытые, исследовательские и дискуссионные формы и методы для удовлетворения персонализированных запросов студентов на свободу, исследование и открытие новых знаний.

Кроме того, модель персонализированной подготовки требует сотрудничества между преподавателями. Множественность сознания саморазвития абитуриентов, многосоставность структуры их знаний и выраженная уровневость способностей делают неадекватной старую модель единообразного преподавания и наставничества. Необходимо широкое и глубокое сотрудничество преподавателей: гуманитариев и естественников, преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин, административных и педагогических работников, научных сотрудников и преподавателей. Все они должны осуществлять активное и содержательное сотрудничество в целях персонализированной подготовки студентов и обеспечения высокого качества результатов, формируя синергию для достижения целей персонализированной подготовки кадров в вузе Китая.

4) Распределение финансирования

Модель персонализированной подготовки кадров в вузах – не лозунг, она требует практической реализации. Для ее развертывания и внедрения необходима

дополнительная финансовая поддержка на уровне вуза, направленная на реализацию персонализированной подготовки кадров через персонализированное управление учебным процессом и персонализированное студенческое обслуживание.

Персонализированное управление учебным процессом: Учебным подразделениям вуза необходимо выделять дополнительные средства на развитие персонализированной подготовки.

Во-первых, требуется достаточное финансирование для эффективного использования системы зачетных единиц (кредитов): увеличения доли элективных курсов, создания большего количества персонализированных элективов, расширения возможностей выбора курсов студентами для удовлетворения их потребностей и запросов на индивидуальное развитие.

Во-вторых, необходимо целевое финансирование поддержки работы наставников (научных руководителей) бакалавров для максимальной реализации потенциала системы наставничества в персонализированной подготовке. Вуз должен предоставлять наставникам большую материальную поддержку, удовлетворяя их базовые потребности, повышая их энтузиазм и инициативность в проведении индивидуальных консультаций и усиливая практическую эффективность наставничества.

В-третьих, необходимо создавать разнообразные, хорошо оснащенные современные аудитории, обеспечивающие достаточную среду для проведения занятий в малых группах и семинаров. Более того, требуется выделение достаточного количества читальных залов, рабочих студий и лабораторий для решения проблемы нехватки пространства для индивидуального развития студентов, давая им возможность заниматься персонализированными размышлениями, учебой и исследованиями.

Персонализированное студенческое обслуживание: Студенческим подразделениям вуза необходимо выделять целевые средства на персонализацию студенческого сервиса. Студенты, поступившие через систему «нового Гаокао», обладают сильным сознанием саморазвития и особенно выраженным

стремлением к всестороннему развитию. У них высокий спрос на персонализированные мероприятия в вузе. Поэтому студенческие службы должны поощрять и поддерживать легитимную студенческую активность – будь то мероприятия по нравственному воспитанию, интеллектуальному развитию, культурно-спортивные мероприятия, научно-исследовательская деятельность, стажировки или социальные мероприятия. Каждому направлению необходима соответствующая финансовая поддержка для помощи студентам в решении ключевых вопросов финансирования их инициатив. Это удовлетворяет потребность студентов в самопрезентации и самовыражении, способствует раскрытию и совершенствованию их индивидуальности, максимально используя потенциал разнообразных студенческих мероприятий в формировании личности студентов вуза, реализуя персонализацию студенческого сервиса и поддерживая внедрение модели персонализированной подготовки кадров в вузе Китая.

Развитие дисциплин и специальностей в китайских вузах: позиционирование и формирование уникальных особенностей. Реформа системы приема «новый Гаокао», предусматривающая отмену уровней (партий) приема на бакалавриат, создаст новые вызовы конкуренции за абитуриентов для китайских вузов. Конкуренция сместится с уровня вузов на уровень специальностей, и статусные обозначения вузов проектов 985 или проектов 211, возможно, больше не обеспечат значительного преимущества в борьбе за абитуриентов. Ослабление представлений об иерархическом статусе вузов, точное позиционирование дисциплин и специальностей и достижение их дифференцированного развития с уникальными особенностями становятся необходимым выбором вузов при построении модели персонализированной подготовки.

1) Обновление содержания дисциплин и специальностей в соответствии с позиционированием вуза

Отмена уровней приема и реформа модели подачи документов «специальность + вуз», смещающая конкуренцию на уровень специальностей, требует переноса центра тяжести подготовки кадров в вузах на уровень

дисциплин и специальностей. Необходимо повышать их привлекательность, закладывая прочную основу для работы по подготовке кадров.

Вузы, исследующие пути персонализированной подготовки, должны на основе собственного развития и образовательного позиционирования:

сохраняя опорные (сильные) дисциплины и специальности, согласованно регулировать соотношение традиционных и современных дисциплин/специальностей, а также фундаментальных и прикладных дисциплин;

поддерживать строительство и развитие сильных фундаментальных дисциплин вуза, обеспечивая их достаточными и весомыми ресурсами;

активно расширять собственную систему дисциплин и специальностей, поощряя создание новых дисциплин и направлений, реформируя структуру факультетов и систему специальностей;

опираясь на ориентиры исследовательской и трудоустройственной направленности, придавать дисциплинам и специальностям новое содержание, соответствующее эпохе, формируя содержательную систему дисциплин и специальностей, адаптированную к собственному развитию и позиционированию вуза;

активно стремиться к модели развития, интегрирующей гуманитарные и естественные науки, всесторонне повышая скорость и масштаб развития дисциплин/специальностей, уделяя особое внимание их дифференциации и формированию уникальных особенностей;

значительно повышать внимание абитуриентов и привлекательность дисциплин и специальностей вуза, обеспечивая эффективность базовой работы по подготовке кадров и создавая основу для персонализированной подготовки.

2) Формирование уникальных особенностей дисциплин/специальностей и их увязка с общественными потребностями. Уникальные особенности дисциплин и специальностей станут ключевым преимуществом в будущей конкуренции вузов за подготовку кадров и основой построения модели персонализированной подготовки. В отличие от прежней картины подготовки кадров по принципу «тысяча вузов – одно лицо» и «тысяча человек – одно лицо», модель

персонализированной подготовки активно формирует картину «каждый вуз уникален» и «каждый человек индивидуален». Достижение цели персонализированной подготовки кадров осуществляется через формирование уникальных особенностей дисциплин/специальностей и их увязку с потребностями общества.

В процессе формирования уникальных особенностей дисциплин / специальностей для подготовки кадров вузам необходимо:

точное позиционирование: точно определить опорные (сильные), общие и слабые дисциплины и специальности, соответствующие историческим традициям и текущему развитию вуза;

сканирование среды: провести всесторонний системный анализ внешней среды развития дисциплин/специальностей и текущего состояния релевантных направлений, оценив с точки зрения кадрового состава, талантов, передовых исследований, инновационного потенциала и механизмов существующие возможности развития и реальные трудности;

определение направления: сформулировать концепцию развития уникальных особенностей дисциплин/специальностей, определить приоритетные направления их развития, установить уровни и приоритеты развития, создать механизмы обмена ресурсами для исследований на высоком уровне, способствовать оптимальному распределению ресурсов (человеческих, финансовых, материальных, культурных) для достижения развития с уникальными особенностями.

Кросс-границная специализация станет важной тенденцией будущего развития дисциплин. Прежняя модель развития единичных дисциплин / специальностей не соответствует требованиям современного общества. Создание междисциплинарного исследовательского диалога на основе преодоления границ стало основным направлением развития. Установление междисциплинарного диалога, разрушение барьеров между факультетами, дисциплинами и специальностями, исследование новых моделей развития исследований, таких как кросс-региональные, кросс-дисциплинарные и кросс-ведомственные,

формирование новых уникальных особенностей и точек роста в развитии дисциплин / специальностей, содействие обмену между учеными разных дисциплин, усиление взаимопонимания и коммуникации между различными областями знаний, достижение пересечения и взаимопроникновения перспектив, методов и культур разных дисциплин – все это является предпосылкой для продвижения развития с уникальными особенностями. Более того, вузам необходимо оптимизировать и четко определить критерии отбора абитуриентов для различных категорий специальностей, групп специальностей или отдельных специальностей, увязывая их с общественными потребностями, чтобы повысить соответствие результатов подготовки кадров запросам общества. Одновременно следует развивать широкое университетско-предпринимательское сотрудничество и сотрудничество с правительством, осуществляя тщательную и персонализированную подготовку каждого студента, чтобы каждый выпускник мог стать столпом общества.

Учебные программы подготовки кадров: Свободное взаимодействие и множественный выбор. Формирование учебных программ является ключевым и важнейшим промежуточным звеном в подготовке бакалавров. Свободное взаимодействие и множественный выбор – это традиция и концепция, представляющая собой основополагающий принцип структуры учебных программ в вузах при модели персонализированной подготовки и основу для проектирования персонализированной структуры программ.

Ни одна концепция не может быть реализована без преобразований. Будучи ценностно-ориентирующей концепцией и основой структуры университетских программ в модели персонализированной подготовки, реализация свободного взаимодействия и множественного выбора требует поддержки со стороны конкретных институциональных механизмов, которые должны быть эффективными, научно обоснованными, прозрачными и понятными. Лишь во взаимодействии этих инструментальных механизмов становится возможной реализация структуры современных университетских программ на ценностном

уровне – структуры, обеспечивающей свободное взаимодействие, множественный выбор и персонализированную подготовку кадров.

Систему, поддерживающую реализацию свободного взаимодействия и множественного выбора, совместно формируют: участие студентов, автономия студентов, оценка студентами и вовлеченность студентов. Участие студентов – это основа, автономия студентов – проявление, оценка студентами – инструмент, вовлеченность студентов – сущность (рисунок 4).

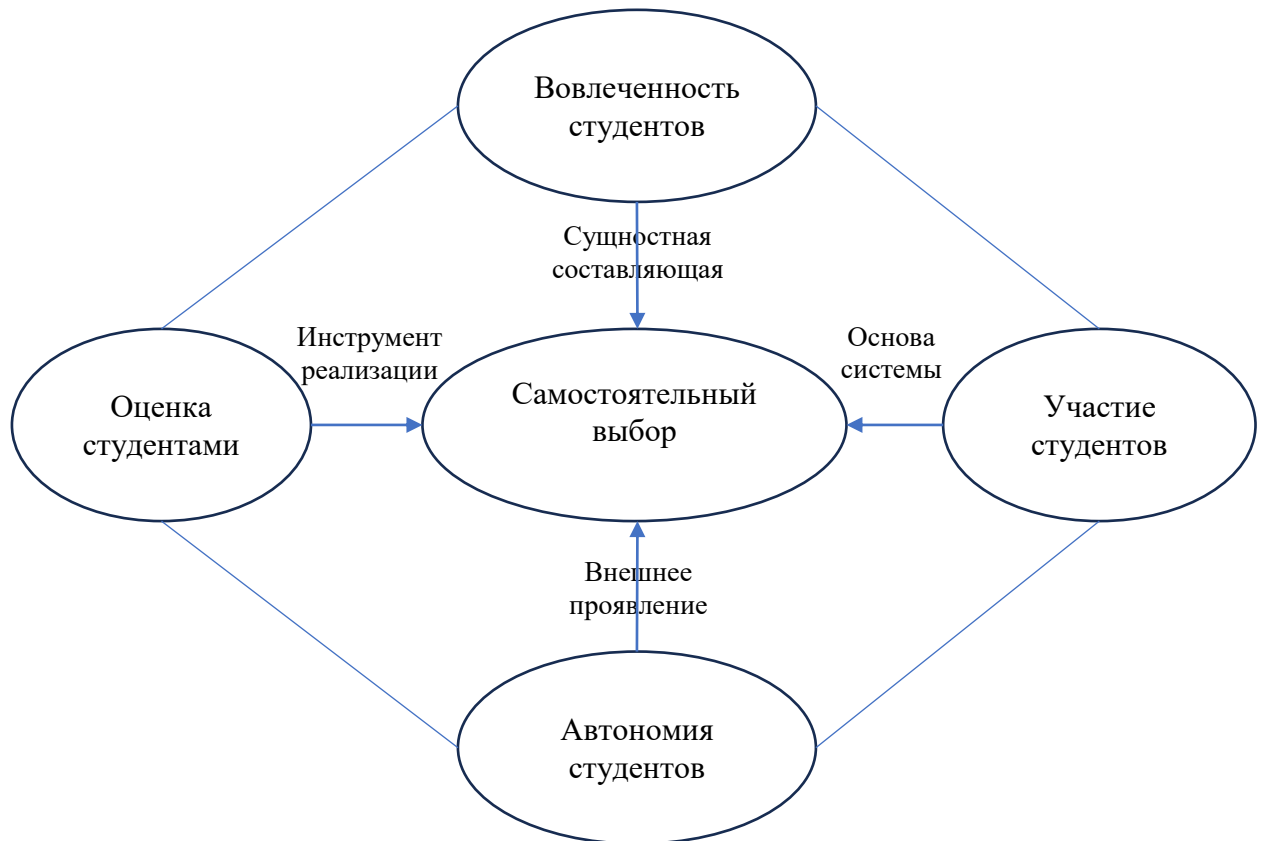


Рисунок 4 – Интегрированная модель свободного академического выбора в системе вузовской персонализированной подготовки будущих педагогических кадров

1) Участие студентов

Участие студентов является основой для реализации их свободного взаимодействия и множественного выбора. Лорд Эрик Эшби (Eric Ashby), долгое время занимавший пост проректора Кембриджского университета, в своем известном высказывании отметил: «Нужно поручить дела университета, подходящие дела, подходящим людям». Кратко говоря, расширение участия студентов в проектировании структуры современных университетских программ

крайне необходимо. Анализ академической ситуации студентов (анализ учебных потребностей и возможностей студентов) и изучение их запросов – два ключевых фактора проектирования программ «». Руководство вузов должно открыть каналы для участия студентов в проектировании структуры учебных программ вуза, расширить их вовлеченность, понимать их опыт обучения по программам, прислушиваться к их мнениям и предложениям по структуре программ, обеспечивая организационное выражение и удовлетворение их реальных потребностей. Разработка рациональной системы участия гарантирует основу для свободного взаимодействия и множественного выбора студентов. Участие не является обязательным для всех студентов – решение об участии есть их свобода и право выбора. Студенты могут не участвовать, но система должна гарантировать им право на участие в проектировании структуры программ.

2) Автономия студентов

Автономия студентов – это проявление свободного взаимодействия и множественного выбора. Самостоятельный выбор курсов, свобода в формировании индивидуального учебного плана, избирательное обучение, удовлетворение требований индивидуального развития – все это составляет суть учебной автономии. Вуз должен разработать рациональную, научно обоснованную и гибкую систему учебного времени и структуры программ, предоставляя студентам достаточно времени и возможностей для самостоятельной учебной деятельности. Одновременно необходимо создавать благоприятную среду для свободного обучения, всецело уважая учебные интересы и склонности студентов, преодолевая барьеры между вузами, дисциплинами и специальностями, обеспечивая свободное перемещение знаний между областями и реализуя академическую свободу. Следует разрабатывать целевые персонализированные образовательные курсы, ориентированные на карьерное и рациональное развитие студентов, позволяя им осознанно отбирать и выбирать в соответствии со своими реальными потребностями, делая обучение более избирательным.

3) Оценка студентами

Оценка студентами – это инструмент реализации свободного взаимодействия и множественного выбора. Университет – производитель учебных курсов, студент – их потребитель. Будучи прямым потребителем университетских курсов - «продуктов», студенты закономерно обладают правом оценки этих курсов. Внедрение студенческой оценки в проектирование структуры современных университетских программ, полноценное воплощение прав студентов не только повышает качество курсов, но и позволяет осуществлять динамическую оптимизацию структуры программ, давая более полное выражение выбору студентов. Для оценки существующих курсов можно привлекать студентов разных уровней (например, разных курсов обучения) для объективной оценки эффективности реализации курсов, выставляя оценки; студенты делятся своим опытом обучения с преподавателями и организаторами курсов, проводя критический анализ по принципу «лучше-хуже». Через различия в оценках и опыте определяется качество курсов, реализуется двустороннее взаимодействие в процессе преподавания. В ходе многократной обратной связи через выбор студентов, курсы с низким качеством услуг отсеиваются, что в целом улучшает структуру университетских программ и реализует студенческий выбор.

4) Вовлеченность студентов

Вовлеченность студентов – это сущность свободного взаимодействия и множественного выбора. Удовлетворение потребностей государства, правительства, университета и преподавателей является движущей силой развития вуза, но результаты этого развития предназначены не только для этих субъектов – студенты также имеют законное право на долю в этих достижениях. Прежняя, дисциплино-центрированная структура университетских программ, акцентировавшая развитие университетских дисциплин, затрудняла сопричастность студентов к результатам проектирования программ. Студентоцентрированная же структура современных университетских программ в конечном итоге направлена на то, чтобы через воплощение студенческого компонента в проектировании структуры программ удовлетворить реальные

потребности в индивидуальном развитии студентов, позволив им разделять плоды постоянной оптимизации структуры программ. Сопричастность – это тоже свобода: свобода обладать и распоряжаться материальными и интеллектуальными ресурсами, накопленными университетом. Позволяя студентам в полной мере разделять выгоды от непрерывной оптимизации структуры современных университетских программ, удовлетворяя их запросы на индивидуальное развитие, углубляя их знания и повышая их компетенции, университет через влияние своих программ формирует более конкурентоспособных выпускников, способных привнести в развитие вуза непрерывный приток жизненных сил и ресурсов.

Уровневая модель организации обучения: Новая учебная парадигма и индивидуализированное преподавание. До настоящего времени классно-урочная система остается основной моделью бакалаврского обучения в китайских университетах. Хотя эта жестко регламентированная модель обладает неоспоримыми достоинствами, ее недостатки также очевидны: закрытый формат занятий, фиксированное содержание, односторонний процесс передачи знаний, инъекция знаний (знаниецентрированный подход), преподаватель обращается ко всем студентам одновременно, единый темп и прогресс обучения, использование гомогенизированного содержания, методов и средств, одинаковые требования ко всей группе студентов. Эта модель готовит кадры по шаблону «тысяча человек – одно лицо», лишенные уникальности и идентифицирующих особенностей, одновременно серьезно ограничивая свободное и автономное развитие индивидуальности студентов. В условиях цифровой трансформации образования характеристики студенческого контингента претерпят радикальные изменения. Субъектное сознание студентов, структура их знаний и уровни способностей претерпят революционные изменения. Изменения характеристик обучаемых, особенно противоречие между индивидуальным, дифференцированным свободным развитием студентов и унифицированным, шаблонным подходом классно-урочной системы, станет еще более острым. Адекватность классно-урочной системы в условиях старой системы приема будет поставлена под

сомнение, а существующая модель обучения подвергнется удару.

Учитывая радикальные изменения характеристик абитуриентов и воздействие на модель организации обучения, вызванные новым этапом реформы системы приема, модель персонализированной подготовки в вузах активно исследует уровневые модели бакалаврского обучения, инициируя реформу учебной парадигмы, пропагандируя учет индивидуальных особенностей, индивидуализированное преподавание и внимание к различиям. Эта модель предлагает:

- стратификацию по структуре знаний на основе предметов по выбору;
- группировку по уровням способностей на основе академических результатов студентов;
- одновременное гибкое пересечение (групп) и свободные дискуссионные форматы.

Такая уровневая организация обучения направлена на реализацию персонализированной подготовки студентов и ее увязку с реформой системы приема.

1) Стратификация по структуре знаний на основе предметов по выбору

Основанием для зачисления на специальность являются предметы по выбору, которые служат явным индикатором интересов и устремлений студента. Анализ выбранных предметов позволяет четко понять учебные предпочтения и профессиональную направленность студента. Уровневая модель обучения, используя предметы по выбору в качестве ориентира, проводит стратификацию по структуре знаний. Например, для специальности «Материаловедение и инженерия» в Китайском нефтяном университете (Восточный Китай) требуются физика или химия. Уровневая модель, анализируя выбранные предметы, стратифицирует студентов на три уровня: по структуре знаний на основе физики, химии или физики и химии. Факультет, в зависимости от уровня и с учетом своих дисциплинарных особенностей и рыночного спроса, устанавливает различные направления профессионального развития. Студенты каждого направления, ориентируясь на свои выбранные предметы, занимаются специализированным

обучением и исследованиями.

2) Группировка по уровням способностей на основе академических результатов студентов

Господство классно-урочной системы при старой системе приема основывалось на гомогенности обучаемых: студенты, поступавшие в вуз, имели схожую базу и способности, что позволяло им в рамках одного класса принимать закрытый формат, фиксированное содержание и односторонний процесс обучения. В отличие от этого, новый этап реформы приема использует модель подачи документов «специальность + вуз» с постепенной отменой уровней (партий) приема. Это означает, что студенты, поступающие в один вуз на одну специальность, будут иметь значительные различия в базовых знаниях и способностях к обучению, по крайней мере, явные различия в баллах Гаокао. Традиционное разделение на классы при таком контингенте не сможет учесть свободное развитие каждого студента. Уровневая модель обучения, на основе проведенной стратификации и используя баллы Гаокао как стандарт, проводит группировку студентов по уровням способностей. Условно можно выделить выдающийся, высокий и средний уровни способностей для реализации принципа природосообразности (учета индивидуальных особенностей). Учитывая различия в базе и способностях студентов, для каждого уровня способностей определяются разные учебные планы, устанавливаются курсы соответствующей сложности и применяются различные методы контроля и оценки.

3) Гибкое пересечение и свободные дискуссии

Сегодня фундаментальной задачей реформы высшего образования является переосмысление традиции бакалаврского обучения, характеризующейся «инъекцией знаний», и построение современной модели, основанной на активном и творческом обучении студентов. Очевидно, что исследовательское и инновационное обучение станут основными целями будущего университетского образования. Уровневая модель обучения, построенная на основе реформы системы приема, на фундаменте многоуровневой стратификации (по знаниям) и группировки (по способностям), пропагандирует исследовательскую и

поисковую модель преподавания, то есть модель, где студент – в центре, а преподаватель – ведущий. Учитывая предметные интересы студентов и принцип смежности дисциплин, внутри уровней формируются несколько групп. Группы работают относительно независимо, но при этом гибко пересекаются в ходе исследовательской и инновационной учебной деятельности. Аудиторная работа больше не сводится к простой классно-урочной форме и передаче знаний. Вместо этого члены групп, уровней и страт в процессе личного исследования и командных дискуссий интериоризируют и формируют «личностное знание». В этом процессе преподаватель выступает лишь в роли координатора, участника и наставника, побуждая студентов к активному и творческому обучению, выполняя функции вдохновения, руководства, мотивации и оценки.

Контроль и оценка подготовки кадров: Персонализированный, уровневый, дифференцированный подход. Оценка студентов является важнейшим звеном в процессе подготовки кадров в вузах. Научные, рациональные и эффективные методы оценки не только помогают вузу эффективно отслеживать учебную и рабочую деятельность студентов, понимать общее качество подготовки кадров, но и формируют у студентов позитивную направленность, способствуют рационализации их поведения, помогают им правильно познавать себя, развиваться и совершенствоваться, обеспечивая позитивную обратную связь в процессе подготовки. Студенты, поступившие через систему «нового Гаокао», обладают ярко выраженным субъектным сознанием, их структура знаний и способности демонстрируют значительные различия. В этих условиях, если университеты сохраняют традиционные методы контроля, основанные на примате баллов (тестовая оценка) и разовой оценке результата, это неизбежно создаст глубокий разрыв и конфликт с запросами студентов на индивидуальное развитие. Как отмечал философ Карл Ясперс: «Сущность образования в том, что одно дерево раскачивает другое, одно облако гонит другое, одна душа пробуждает другую». Таким образом, сущность подготовки кадров в вузах заключается в внутренней заботе о воспитуемом, следовательно, контроль и оценка подготовки также должны оказывать воздействие на внутренний духовный рост и

формирование обучаемых.

Образование обращено к личности, признавая, что каждый индивид нуждается в персонализированной модели подготовки, соответствующей развитию его ключевых компетенций (ядра образованности) и всестороннему развитию тела и духа. Развивающее оценивание (формирующее оценивание) становится, таким образом, предпочтительным стандартом для персонализированного контроля и оценки студентов в рамках модели персонализированной подготовки. Объектом оценки теперь является не только знаниевый компонент, форма контроля – не просто тест, критерий оценки – не только балл. Цель оценки смещается в долгосрочную перспективу: обладают ли они качествами и способностями, необходимыми для интеграции в общество и его преобразования? Сформировались ли у них уникальные жизненные качества, способствующие их личному и общественному развитию? Развивающее оценивание способно направлять и возвышать внутренний мир студента.

Развивающее оценивание подчеркивает всесторонность контроля: включает не только оценку отдельных аспектов студента, но и комплексную оценку его общей подготовленности и всесторонних проявлений; применяет метод сквозного наблюдения, уделяя внимание прошлым учебным достижениям студента, но придавая еще большее значение его текущим и будущим потенциальным возможностям развития; проверка выполнения учебных задач и обязанностей – это одна сторона, но больший акцент делается на понимании и оценке относительного прогресса студента по сравнению с исходным уровнем и его будущих учебных планов. Развивающее оценивание учитывает индивидуальные различия студентов. Для студентов с разными способностями к обучению и разными уровнями применяются уровневые и дифференцированные методы контроля и оценки. Оно всесторонне учитывает поверхностные различия, такие как возрастные, гендерные, дисциплинарные и базовые различия, а также исследует различные особенности студентов: психофизические характеристики, интересы, склонности и т.д. На основе этого студентам предлагаются конкретные целевые рекомендации, соответствующие их развитию, активно осуществляется

персонализированная работа по контролю и оценке, формируя позитивную обратную связь с их индивидуальным развитием.

В результате исследования спроектирована комплексная инновационная модель персонализации профессиональной подготовки будущих педагогов в системе высшего профессионального образования, включая шесть ключевых направлений реформирования: концепцию персонализированной подготовки, распределение ресурсов, развитие дисциплин и специальностей, методы обучения, проектирование учебных программ и систему оценки. Модель предполагает уважение свободного развития индивидуальности студентов, скоординированное распределение ресурсов, применение гибридной учебной парадигмы с уровневым разделением по структуре знаний и группировкой по способностям, внедрение подходов, основанных на четком позиционировании и формировании уникальных особенностей дисциплин. Особое внимание уделяется созданию структуры учебных программ, обеспечивающей свободное взаимодействие и множественный выбор через механизмы участия студентов, их автономии, оценки и вовлеченности.

В рамках уровневой модели организации обучения предложена новая учебная парадигма, включающая стратификацию по структуре знаний на основе выбранных предметов, группировку по уровням способностей согласно академическим результатам, гибкое пересечение групп и свободные дискуссионные форматы. Система контроля и оценки переориентирована на развивающее оценивание, учитывающее индивидуальные различия студентов и применяющее уровнево-дифференцированный подход для комплексной оценки их подготовки и потенциальных возможностей развития. Проектирование процесса персонализации вузовского педагогического образования направлено на создание гибкой, адаптивной системы подготовки педагогических кадров, способной учитывать индивидуальные особенности студентов и отвечающей вызовам цифровой трансформации образования. Основные компоненты спроектированной модели персонализации педагогического образования в высшей школе представлены на рисунке 5.

ЦЕЛЕВОЙ МОДУЛЬ					
Цель: повышение качества профессионально подготовки будущих педагогов посредством персонализации образовательного процесса в условиях цифровизации. Задачи: 1.Создание условий для актуализации субъектной роли студента в процессе профессионального образования. 2. Обеспечение эффективного использования цифровых инструментов для персонализации образования 3. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий. 4. Адаптация содержания образования к возможностям, индивидуальным особенностям обучающихся. 5. Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов с учетом их персональных потребностей					
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ					
Направления трансформации образования в целях персонализации					
1	2	3	4	5	6
Концепция подготовки.	Ресурсное обеспечение	Дисциплины и специальности	Учебные программы	Организация обучения	Оценка подготовки
1	2	3	4	5	6
Уважение свободного развития индивидуальности и возможности выбора	Скоординированное и комплексное распределение	Позиционирование и формирование уникальных особенностей	Свободное взаимодействие и множественный выбор	Уровневая модель и индивидуализированное преподавание	Персонализированный, уровневый, дифференцированный подход
Содержательная характеристика элемента					
Студентоцентрированная парадигма, признание плюрализма, инклюзивность, отказ от шаблонного подхода.	Оптимизация кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов для поддержки персонализации (электронные курсы, наставничество, современная инфраструктура)	Дифференциация и развитие УНИКов (уникальных научно-образовательных комплексов) на основе точного позиционирования вуза и междисциплинарности.	Гибкая структура, основанная на механизмах участия, автономии, оценки и сопричастности студентов к проектированию образовательного пути	Стратификация по знаниям (на основе выбранных предметов) и группировка по способностям (на основе академических результатов). Использование исследовательских, дискуссионных форматов	Развивающее (формирующее) оценивание, фокус на индивидуальном прогрессе, комплексность методов (портфолио, проекты, самооценка).
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ (ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ) МОДУЛЬ					
Взаимодействие и влияние на другие элементы					
1	2	3	4	5	6
Является системообразующей: → Задаёт ценностный вектор для всех остальных элементов (ресурсов, содержания, методов, оценки) → Требует от преподавателей смены роли на факультатора и наставника	Является обеспечивающим: → Для Учебных программ: финансирование разработок электронных курсов. → Для Организации обучения: создание пространств для малых групп и дискуссий. → Для Оценки: предоставление инструментов для дифференцированного контроля	Является содержательным: → Определяет наполнение Учебных программ: формирует пул курсов и специализаций. → Влияет на Концепцию: уникальность привлекает студентов с конкретными интересами, чьи запросы нужно уважать. → Требует обновления Ресурсов: привлечение новых преподавателей для междисциплинарных программ	Является операциональным ядром: → Реализует Концепцию на практике через механизмы выбора. → Определяет Организацию обучения: набор курсов диктует форматы занятий (лекции, семинары, проекты). → Взаимодействует с Оценкой: студенческая оценка курсов является инструментом их постоянной оптимизации	Является реализующим: → Воплощает принципы Учебных программ в конкретные учебные активности. → Требует изменения Ресурсов: необходимость в аудиторных нового типа и подготовленных преподавателях. → Определяет формат Оценки: уровневая группировка требует дифференцированных и формирующих методов оценивания	Является обратной связью и корректирующим: → Оценивает эффективность всех элементов: насколько Концепция, Программы и Организация обучения реализуют цель персонализации → Предоставляет данные для студента и вуза для корректировки индивидуальной траектории и образовательной политики. → Зависит от Организации обучения: разные уровни групп требуют разных критериев оценки
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ МОДУЛЬ					
Критерии и показатели персонализации		Комплекс научно обоснованных организационно-педагогических условий		Внешняя среда	
добровольный переход преподавателей к роли фасилитаторов, рост количества элективных курсов и удовлетворенности инфраструктурой, расширение возможностей выбора и проектирования индивидуальной образовательной траектории, привлекательность для абитуриентов обновленных программ, высокая вовлеченность студентов в оценку курсов, повышение академической мотивации, внедрение системы развивающего оценивания		а) институциональная поддержка (стратегия, нормативы, ресурсы); б) высокий уровень цифровой грамотности и готовности профессорско-преподавательского состава к персонализированной деятельности; в) развитая интеллектуальная образовательная среда и ИКТ-инфраструктура; г) гибкие, модульные учебные планы и программы; д) система персонализированного мониторинга и оценивания достижений обучающихся		Реформа «Нового Гаокао». Цифровая трансформация образования. Оказывает прямое воздействие на центр модели и все элементы: 1) Формирует новый контингент абитуриентов с субъектным сознанием, структурой знаний и запросами. 2) Требует адаптации содержания дисциплин, методов обучения и оценочных процедур. 3) Предоставляет новые инструменты (цифровые платформы) для персонализации.	
Результат реализации модели: педагог-профессионал, уникальная личность, способная к творческой и исследовательской деятельности в условиях цифровизации					

Рисунок 5 – Модель персонализации подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации образования в Китае

2.3. Апробация модели персонализации профессиональной подготовки будущих педагогов и определение условий ее эффективной реализации

В данном параграфе представлены результаты формирующего эксперимента по апробации модели персонализации педагогической подготовки будущих педагогов. Апробация комплексной интерактивной модели, центрированной на студенте как активном субъекте образовательного процесса, проводилась по шести взаимосвязанным направлениям: трансформация концепции подготовки, оптимизация ресурсного обеспечения, перепозиционирование дисциплин и специальностей, редизайн учебных программ, внедрение уровневой модели организации обучения и разработка персонализированной системы оценки. Критериями эффективности выступили добровольный переход преподавателей к роли фасилитаторов, рост количества элективных курсов и удовлетворенности инфраструктурой, расширение возможностей выбора и проектирования индивидуальной образовательной траектории, привлекательность для абитуриентов обновленных программ, высокая вовлеченность студентов в оценку курсов, повышение академической мотивации, внедрение системы развивающего оценивания. Апробация предложенной модели заключается в ее внедрении и проверке эффективности каждого элемента и их взаимодействия в реальном образовательном процессе педагогического вуза.

1. Концепция подготовки кадров: апробация начинается с трансформации философии образования внутри педагогического коллектива. Проводятся семинары и тренинги, направленные на принятие принципов студентоцентрированности, плюрализма и инклюзивности. Критерием успешной апробации является добровольный отказ преподавателей от роли единственного источника знания и переход к роли фасилитатора, наставника и координатора учебной деятельности.

2. Ресурсы для подготовки кадров: на данном этапе апробации перераспределяется финансирование. Создаются стимулы для разработки и

внедрения элективных курсов, модернизируется материально-техническая база (создаются коворкинги, современные аудитории для групповой работы), внедряется система мотивации для наставников. Эффективность апробируется через рост количества элективных курсов, удовлетворенность студентов и преподавателей инфраструктурой и повышение активности наставников.

3. Развитие дисциплин и специальностей: апробация предполагает проведение аудита существующих программ, их перепозиционирование и разработку междисциплинарных программ, отвечающих современным вызовам. Создаются рабочие группы с участием преподавателей, студентов и потенциальных работодателей. Успех измеряется привлекательностью обновленных программ для абитуриентов, ростом интереса со стороны промышленных партнеров и появлением уникальных образовательных треков.

4. Учебные программы: ключевой элемент апробации – внедрение механизмов участия студентов в проектировании и оценке курсов. Создаются студенческие советы по разработке учебных планов, внедряется система регулярной и содержательной обратной связи (студенческая оценка преподавания). Признаком успешной апробации является высокая вовлеченность студентов в оценку и обновление курсов, рост вариативности учебных планов и их адаптация под запросы обучающихся.

5. Уровневая модель организации обучения: данный блок апробируется через отказ от жесткой классно-урочной системы. Студенты распределяются по группам на основе анализа их предметных предпочтений (по «новому Гаокао») и входного тестирования для определения уровня подготовки. Внедряются проектные форматы, исследовательские семинары, гибкие образовательные траектории. Критерий эффективности – рост академической мотивации студентов, повышение их вовлеченности в учебный процесс и наличие видимого прогресса у студентов с разным исходным уровнем.

6. Контроль и оценка подготовки кадров: апробация предполагает переход от финального экзамена к системе развивающего (формирующего) оценивания. Внедряются портфолио, проектные работы, самооценка и взаимное оценивание.

Оценивание становится дифференцированным, учитывающим индивидуальный прогресс студента. Успех апробации определяется тем, насколько система оценки способствует личностному и профессиональному росту будущего педагога, а не просто ранжирует студентов по баллам.

Предложенная модель представляет собой целостную экосистему, где изменение одного элемента неизбежно вызывает трансформацию в других. Апробация модели не может быть частичной – она требует комплексного и скоординированного внедрения всех шести компонентов. Центральная роль в модели отводится студенту, который из пассивного объекта обучения превращается в активного соавтора своего образовательного пути. Взаимосвязь элементов, проиллюстрированная на схеме, обеспечивает синергетический эффект, направленный на подготовку не просто квалифицированного, но уникального, многогранного и конкурентоспособного педагога, готового к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Опытно-экспериментальная работа предполагала внедрение механизмов персонализации по данным направлениям. Апробация модели осуществлялась фрагментарно в пилотном режиме в начале 2024 г. и в системном формате на протяжении 2024-2025 гг. В апробации приняли участие 187 студентов и 28 преподавателей, непосредственно участвовавших в реализации механизмов персонализации образовательного процесса, а также более 300 студентов и 30 преподавателей, принимавших участие в научно-практических мероприятиях, в рамках которых проводилось обсуждение спроектированной нами модели. Проведение данных мероприятий и диагностических методик являлось содержанием итогового этапа опытно-экспериментальной работы.

Динамика результатов по названным критериям представлена на рисунке 1. Диаграмма отражает итоговые оценки студентами и преподавателями результатов персонализации образовательного процесса (сопоставлены данные констатирующего и формирующего этапов эксперимента). Оценка осуществлялась от 0 до 10 баллов. Графически результаты апробации модели в

соответствии с указанными критериями представлены на рисунке 6, где «КЭ» - констатирующий этап эксперимента, «ФЭ» - итоговые значения по результатам формирующего эксперимента.

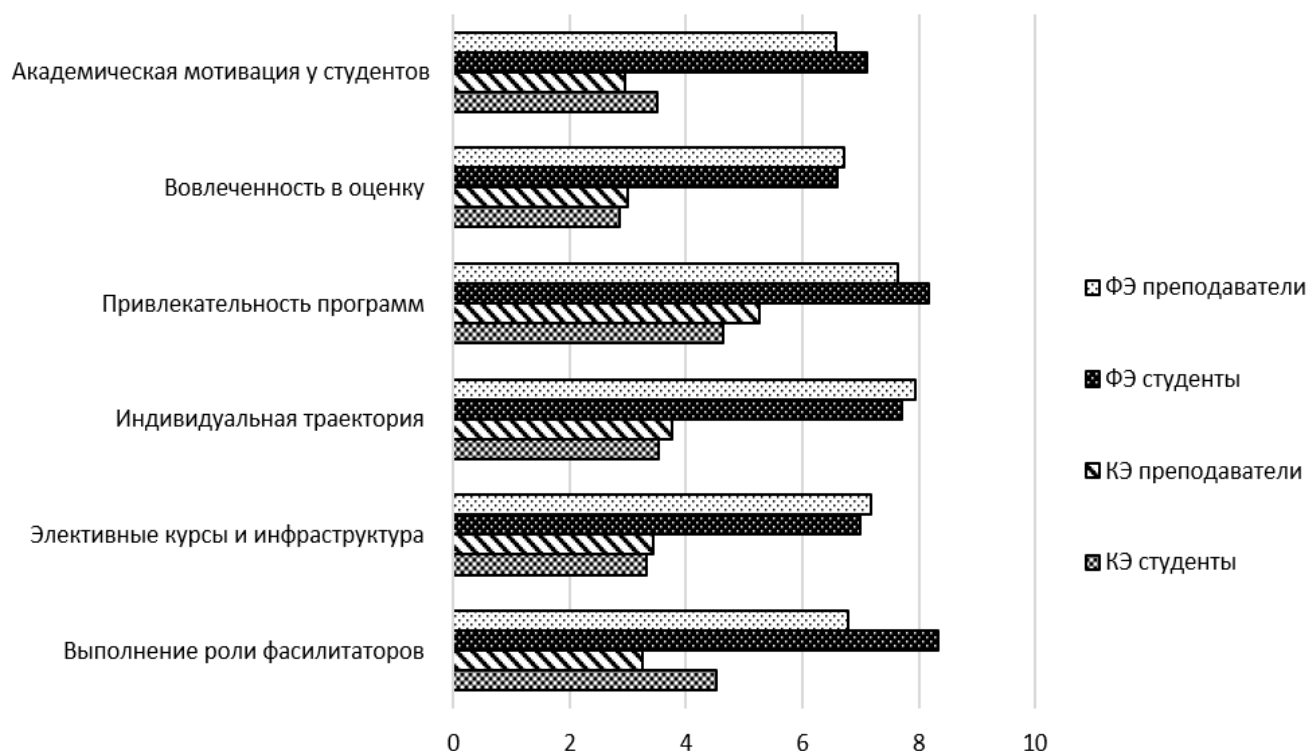


Рисунок 6 – Результаты апробации комплексной модели персонализации профессиональной подготовки педагогов в высшей школе

Статистическая обработка данных была осуществлена на основе расчета t-критерия Стьюдента. Поскольку рассматривались парные выборки (в качестве респондентов выступали студенты и преподаватели) на констатирующем этапе и по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, был применен парный t-критерий.

Результаты апробации комплексной модели персонализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе отражены в Таблице 7.

Таблица 7 – Сопоставление данных на констатирующем этапе эксперимента и по итогам формирующего эксперимента

Критерии	Оценка на констатирующем этапе		Оценка по итогам формирующего эксперимента	
	студенты	преподаватели	студенты	преподаватели
выполнение преподавателями роли фасилитаторов	4,51	3,25	8,33	6,79
количество элективных курсов и удовлетворенность инфраструктурой	3,33	3,43	7,00	7,18
возможности выбора и проектирования индивидуальной образовательной траектории	3,52	3,75	7,70	7,93
привлекательность обновленных программ для абитуриентов	4,63	5,25	8,17	7,64
вовлеченность студентов в оценку курсов, внедрение системы развивающего оценивания	2,85	3,00	6,61	6,71
академическая мотивация у студентов	3,50	2,96	7,11	6,57

Расчет t-критерия Стьюдента для оценки эффективности модели.

Исходные данные представляют собой парные выборки до и после внедрения модели, что требует применения парного t-критерия.

Расчет для студентов: выполнение роли фасилитаторов (до: 4,51 – после: 8,33); $t = 29,73$ (значимое различие); элективные курсы и инфраструктура (до: 3,33 – после: 7,00); $t = 26,68$ (значимое различие); индивидуальная траектория (до: 3,52 – после: 7,70); $t = 32,56$ (значимое различие); привлекательность программ (до: 4,63 – после: 8,17); $t = 27,08$ (значимое различие); вовлеченность в оценку (до: 2,85 – после: 6,61); $t = 26,69$ (значимое различие); академическая мотивация (до: 3,50 – после: 7,11); $t = 27,29$ (значимое различие).

Расчет для преподавателей: выполнение роли фасилитаторов (до: 3,25 – после: 6,79); $t = 8,77$ (значимое различие); элективные курсы и инфраструктура (до: 3,43 – после: 7,18); $t = 9,29$ (значимое различие); индивидуальная траектория (до: 3,75 – после: 7,93); $t = 12,84$ (значимое различие); привлекательность программ (до: 5,25 – после: 7,64); $t = 6,62$ (значимое различие); вовлеченность в оценку (до: 3,00 – после: 6,71); $t = 10,13$ (значимое различие); академическая мотивация (до: 2,96 – после: 6,57); $t = 8,55$ (значимое различие).

Сопоставим оценки студентов и преподавателей:

1) по критерию «выполнение преподавателями роли фасилитаторов»: оценка студентами КЭ 4,51, ФЭ 8,33, $t=29,73$ (значимое различие), оценка преподавателями КЭ 3,25, ФЭ 6,79 $t=8,77$ (значимое различие);

2) по критерию «количество элективных курсов и удовлетворенность инфраструктурой»: оценка студентами КЭ 3,33, ФЭ 7,00, $t=26,68$ (значимое различие); оценка преподавателями КЭ 3,43, ФЭ 7,18, $t=9,29$ (значимое различие);

3) по критерию «возможности выбора и проектирования индивидуальной образовательной траектории»: оценка студентами КЭ 3,52, ФЭ 7,70, $t=32,56$ (значимое различие); оценка преподавателями КЭ 3,75, ФЭ 7,93, $t=12,84$ (значимое различие);

4) по критерию «привлекательность программ для абитуриентов»: оценка студентами КЭ 4,63, ФЭ 8,17, $t=27,08$ (значимое различие); оценка преподавателями КЭ 5,25, ФЭ 7,64, $t=6,62$ (значимое различие);

5) по критерию «вовлеченность студентов в оценку»: оценка студентами КЭ 2,85, ФЭ 6,61, $t=26,69$ (значимое различие); оценка преподавателями КЭ 3,00, ФЭ 6,71, $t=10,13$ (значимое различие);

6) по критерию «академическая мотивация у студентов»: оценка студентами КЭ 3,50, ФЭ 7,11, $t=27,29$ (значимое различие); оценка преподавателями КЭ 2,96, ФЭ 6,57, $t=8,55$ (значимое различие).

В результате по всем критериям наблюдается статистически значимое улучшение показателей ($p < 0,001$). Наибольший рост показателей наблюдается по критерию «возможности выбора и проектирования индивидуальной образовательной траектории» как у студентов ($t = 32,56$), так и у преподавателей ($t = 12,84$). Наименьший, но все еще значимый рост у преподавателей по критерию «привлекательность обновленных программ» ($t = 6,62$). У студентов все показатели демонстрируют высокий уровень статистической значимости с t -критериями выше 26,0. Следует отметить более высокие баллы, выставленные студентами и более критичную позицию педагогов как на констатирующем, так и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы. Эффективность разработанной модели персонализации профессиональной подготовки педагогов в

вузе подтверждена позитивной динамикой показателей по обеим группам участников.

В целом модель показала высокую эффективность в повышении всех исследуемых показателей как среди студентов, так и среди преподавателей. Особенно заметный рост наблюдается в области академической мотивации и элективные курсы и инфраструктура.

Анализ структурированных интервью показал, что как студенты, так и преподаватели обосновывают высокие оценки по всем критериям персонализации прежде всего существенным расширением возможностей выбора, повышением гибкости и адаптивности системы к образовательным потребностям, а также реализацией субъектной роли обучающихся в оценочной деятельности и выполнением преподавателями функций фасилитаторов. Эти изменения положительно влияют на академическую мотивацию студентов и стимулируют преподавателей к обновлению содержания программ и применению технологий поддержки саморазвития. Разработанный комплекс мер (гибкие траектории, уровневое обучение, развивающая оценка) позволяет преодолеть гомогенизацию подготовки и учесть индивидуальные особенности студентов. Полученные данные свидетельствуют о целесообразности широкого внедрения модели в систему педагогического образования Китайской Народной Республики, что будет способствовать подготовке конкурентоспособных педагогов, отвечающих вызовам цифровой трансформации и потребностям современного общества.

1) Подготовка кадров: Серьезная гомогенизация и недостаток персонализации. Абитуриенты, отбираемые для подготовки кадров в китайских вузах, характеризуются единообразной структурой знаний и схожими способностями и качествами. Данная особенность контингента заложила реалистичную основу для унифицированного образования в вузах. Традиционная унифицированная модель подготовки кадров в вузах уделяет внимание общему, пренебрегая индивидуальным, акцентирует стандартизацию и единообразие. Это приводит не только к выраженной схожести студентов, подготовленных в рамках всего университета, но и к сильной гомогенности студентов, подготовленных на

смежных и родственных специальностях, при серьезной недостаточности их индивидуальности. Более того, между студентами разных вузов существует значительное сходство, отсутствуют явные идентифицирующие характеристики. Выпускники вузов становятся «универсальными деталями» и «стандартными изделиями», высеченными из одной формы, что далеко от разнообразных и персонализированных потребностей экономического и социального развития. Они оказываются неуместными в мире за «башней из слоновой кости» и сталкиваются с трудностями на пути трудоустройства.

2) Особенности концепции подготовки кадров: Явная ориентация на инструментальную рациональность. Известный немецкий социолог Макс Вебер предложил концепции инструментальной и ценностной рациональности. Первая делает акцент на максимальной эффективности по отношению к вещам, использованию процессуальных средств и достижению конечных целей; вторая же подчеркивает заботу о человеке, особенно выступает за развитие духовной культуры и раскрытие подлинной человеческой сущности. Рассматривая традиционную модель подготовки кадров в вузах через призму этих двух типов рациональности, можно обнаружить явную ориентацию ее концепции на инструментальную рациональность. Акцент на масштабе и количестве подготовки кадров в ущерб качеству. Слепое расширение приема в университеты привело к геометрическому росту масштабов подготовки кадров. Количество студентов возросло, но реформы и практика в области подготовки кадров не поспевают за этим ростом, что приводит ко все ухудшающемуся качеству подготовки, которое в конечном итоге подвергается критике со стороны общества. Внимание коллективному образованию в ущерб индивидуальному. Хотя коллективное, «уравнительное» образование позволяет экономить значительные человеческие и материальные ресурсы, снижать «себестоимость» подготовки кадров, а также повышать «производственную» эффективность и сокращать цикл подготовки, отсутствие индивидуального подхода, игнорирование врожденных различий, духовного развития, личностных потребностей и подлинной человеческой сущности сковывает самораскрытие и

совершенствование индивидуальности студентов. Это затрудняет подготовку по-настоящему индивидуальных, творческих и активных кадров; большинство подготовленных студентов, вероятно, становятся обладающими богатыми знаниями, но утратившими свою природу утилитарными эгоистами. Важность передачи знаний в ущерб развитию способностей. Передача знаний является простым видом образовательной деятельности, не предполагающим большой творческой и инновационной составляющей. Преподавателю достаточно преподавать в соответствии с существующей системой знаний, и его влияние на студентов незначительно и временно. Напротив, развитие способностей – это системная образовательная деятельность, требующая от преподавателя наличия прочных навыков для формирования способностей студентов, и ее влияние является огромным и долговременным. Акцент на экзаменационных баллах в ущерб развитию студентов. Экзаменационный балл – это инструмент, обладающий сильным утилитарным значением, и самый предпочитаемый метод проверки и оценки подготовки кадров в вузах. Одной и той же «линейкой» измеряются все объекты подготовки: независимо от базового уровня, интересов или учебной ситуации, все выстраиваются в очередь по высоте баллов. Результаты этого ранжирования служат справочным стандартом для оценки студентов преподавателями и вузом. Такая концепция проверки и оценки кадров лишена ценностной рациональности. Измерительная линейка экзаменационных баллов создает для студентов явную инструментальную ориентацию, направляя их на усиление внимания и стремление к баллам по курсам, в ущерб развитию своих комплексных качеств и способностей, что в конечном итоге негативно сказывается на их долгосрочном развитии.

3) Особенности целей подготовки кадров: Единообразие целей, сходство форм, недостаток индивидуальности. Поскольку значительная часть китайских университетов имеет идентичность в целях развития, традиционная модель подготовки кадров также имеет одинаковые цели обучения, которые единообразно формулируются как «подготовка высокоуровневых, высококачественных «высококвалифицированных специалистов» и «элиты»,

отвечающих потребностям национального развития». Формы схожи, не хватает индивидуальности. Помимо целей подготовки, редко встречаются уникальные формулировки индивидуальных характеристик подготовки и соответствующие проекты индивидуальных моделей обучения. Кроме того, на китайском рынке труда все еще существует довольно явное явление простого замещения кадров низшего уровня высшими, например, магистров – бакалаврами, бакалавров – специалистами. Это напрямую влияет на точность оценки вузами социальных потребностей, еще больше размывает проектирование целей подготовки кадров в вузах и тем более приводит к игнорированию стремления к индивидуальным целям обучения. Таким образом, формы, лишённые индивидуальности, продолжают циклически воспроизводиться, руководя текущей практикой подготовки кадров.

4) Особенности организации дисциплин и специальностей: Схожесть, недостаток уникальных особенностей, строгий вход и выход. Традиционная модель подготовки кадров в вузах долгое время наследовала советскую концепцию предметоцентрированности (дисциплиноцентрированности) для установления специальностей бакалавриата и разработки планов подготовки кадров. Такая организация дисциплин и специальностей обладает высокой степенью сходства: одна и та же дисциплина или специальность открыта во многих университетах, причем подходы и методы подготовки кадров в целом одинаковы, что приводит к недостатку уникальных особенностей. Более того, в Китае существует строгая система входа и выхода между дисциплинами и специальностями. Как только студент выбирает специальность, отказаться от текущей специальности и перейти на новую крайне сложно. Это неблагоприятно для развития интересов и карьерного планирования студентов, серьезно сковывая их индивидуальность. Хотя многие вузы предприняли полезные попытки в области смены специальности, но темпы и масштабы еще требуют расширения.

5) Особенности методов и методик обучения: Доминирование классно-урочной системы, преобладание лекционного метода. В контексте традиционной системы экзаменов и приема студенты демонстрировали характеристики

гомогенности: единообразие мотивации, единая структура знаний, схожие способности. Это хорошо сочеталось с организационной моделью обучения в виде классно-урочной системы. Через Гаокао эти гомогенные студенты поступали в университеты, где их равномерно распределяли по классам в зависимости от направления (гуманитарные/естественные науки), и их структура знаний была относительно единообразной. Внутри одной специальности в одном вузе структура знаний студентов в основном была одинаковой, без существенных различий в способностях, что заложило основу для концентрированного и унифицированного обучения в рамках классно-урочной системы. Кроме того, присущие им характеристики позволили им быстро интегрироваться в полувоенную классно-урочную систему университета; они привыкли подчиняться педагогам, выполнять требования и завершать обучение. Для преподавателей учебный процесс также был легким и удобным при столкновении с группой студентов со слабым субъектным сознанием, идентичной структурой знаний и без явных различий на уровнях способностей. В соответствии с учебной программой, нет необходимости учитывать личные потребности студентов, можно было проводить «уравнительное» образование, передавая всем студентам одинаковые знания и информацию. Стабильные отношения между объектом обучения и субъектом преподавания позволили классно-урочной системе долгое время существовать и играть огромную роль.

В традиционной модели подготовки кадров в вузах лекционный метод был самым главным и наиболее часто используемым методом преподавания. В процессе обучения доминировал преподаватель, большая часть времени занятия уходила на изложение им знаний из учебника, студенты редко участвовали в дискуссиях или свободно высказывались. Знания передавались однонаправленно, а индивидуальные запросы с трудом получали эффективное удовлетворение.

б) Особенности оценочной системы: Тип экзамена, ориентированный на верховенство баллов, и единовременная оценка, ориентированная на результат. Традиционная модель подготовки кадров в вузах принимала тип экзаменационной оценки, ориентированный на верховенство баллов, и

единовременную оценку, ориентированную на результат. Учебные подразделения делали акцент на единообразной экзаменационной проверке воспроизведения знаний. Хотя письменный экзамен может проверить кратковременную память и способность к пониманию, но он игнорирует проверку способности студентов применять и трансформировать знания. Более того, один экзамен для всех проверяемых объектов не учитывает базу студентов, их учебную ситуацию и индивидуальность, что не способствует подготовке разнообразных и индивидуальных кадров. Единовременная оценка, ориентированная на результат, которая оценивает достижения и поведение студентов по их конечному результату, может повысить эффективность оценки, но игнорирует процесс формирования способностей, качеств и индивидуальности студентов. Это также создает негативный направляющий эффект для студентов, не способствуя формированию у студентов правильных ценностных ориентаций. Часто возникает ситуация: «что оцениваешь, на то и обращаю внимание», что в конечном итоге приводит к утрате студентами своей индивидуальности, превращая их в идентичные продукты под воздействием оценочного инструмента, лишённые индивидуальности.

7) Персонализированная подготовка: хотя и были попытки, но носят поверхностный характер, недостаток индивидуальности. Существующие отечественные вузы предприняли некоторые попытки в отношении моделей персонализированной подготовки кадров, но сила и глубина реформ ограничены, не затрагивая основ подготовки кадров, нося поверхностный характер и отличаясь недостатком индивидуальности. Только создание целостной системы персонализированной подготовки кадров может фундаментально удовлетворить потребности индивидуального развития талантов, а индивидуальность студентов может получить наиболее реальное раскрытие и совершенствование.

Интенсивность процесса информатизации обуславливает новые тенденции развития современной цивилизации, трансформацию индустриального общества в информационное общество. В условиях информатизации происходит трансформация образования, ведущий вектор которой состоит в переходе от

простой передачи знаний учащимся в процессе обучения к созданию условий для их самообразования, саморазвития в информационной среде, к педагогической поддержке их деятельности на образовательных ресурсах, к развитию у них адаптивности, креативности, конкурентоспособности, информационной культуры. Вместе с этим меняется и роль преподавателя: от роли лидера, руководителя, транслирующего знания, – к проектировщику, организатору, консультанту, фасилитатору и помощнику в процессе обучения. Сегодня формируются новые требования к педагогу: владение информационными технологиями, готовность использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в процессе образования, содействовать самостоятельной учебной деятельности обучающихся в информационной среде, применять ИКТ в совместной работе с обучающимися.

Китайские вузы в основном берут на себя важную задачу по подготовке учителей для школ. Уровень профессионального мастерства преподавателей во многом зависит от того, насколько студенты владеют образовательными технологиями. В прошлом мы оценивали готовность преподавателей к использованию современных образовательных технологий, рассматривая главным образом их уровень владения навыками. Существовало несколько ограниченное понимание того, что готовность педагогов к применению информационных технологий – это не только способность использовать их в обучении, но и многое другое, что характеризует информационную культуру самого педагога, его профессиональные педагогические компетенции, связанные с педагогической деятельностью в информационной среде. Мало внимания уделялось эффективности использования и правильности выбора информационно-коммуникационных технологий. Что касается стратегий и инноваций, связанных с интеграцией информационных технологий в учебный процесс, в реализацию образовательных программ, то в них отводилось мало пространства для самостоятельного выбора педагогами моментов образовательного процесса, тематики, форм и методов, в которых они могли бы применить технологические инновации, интегрировать ИКТ в реализацию образовательной программы.

Таким образом, чтобы повысить качество образования и продвинуть реформу образования, необходимо подготовить педагога нового профиля, компетенции которого отвечают требованиям информационного века. Какие же педагогические компетенции могут соответствовать требованиям современности? На этот вопрос отвечает серия стандартов компетентности в области применения информационных технологий, опубликованных Министерством образования Китая. Так, анализ «стандартов применения информационных технологий для учителей начальной и средней школы (для пробного внедрения)» от 27 мая 2014 года показывает, что основное внимание уделяется профессиональной подготовке педагогов, что требует от них использования информационных технологий для повышения эффективности преподавания, работы и содействия развитию собственного профессионального уровня. Из этого видно, что готовность к применению ИКТ, профессиональной деятельности в условиях информатизации стала новым важным компонентом профессиональной компетентности педагогов. Кроме того, 29 июня 2018 года в рамках «Эмпирического исследования стандартов и методов обучения информатизации преподавателей и студентов» Министерством образования КНР был опубликован результат исследования «Стандарты преподавания информатизации будущим педагогам». В исследованиях показано, что готовность студентов к применению ИКТ в образовательной деятельности включает следующие компоненты: базовая техническая грамотность, обучение с технической поддержкой; подчеркивается важность готовности будущих педагогов к обучению в условиях информатизации.

Студенты – это резерв будущих вузовских педагогов. Необходимо уделять внимание повышению их педагогической компетентности в этой области. Эпоха информатизации образования требует, чтобы педагоги обладали соответствующей готовностью к обучению в условиях информатизации, владели технологиями поддержки самообразования обучающихся в информационной среде, навыками использования информационных образовательных ресурсов.

Традиционные методы обучения в аудитории затрудняют развитие у педагогов способностей преподавания в информационной среде. Сегодня

формируются новые требования к организации образовательного пространства в системе профессионального образования. В условиях интеграции информационных технологий с традиционным аудиторным обучением и вспомогательными видами учебной деятельности вопрос о том, как использовать информационные технологии для воспитания информационной культуры педагогов, формирования у них компетентностей в области информатизации образования, приобретает практическое значение. Смешанный метод обучения используется в преподавании в различных педагогических колледжах и университетах с их уникальными преимуществами и является хорошим выбором для развития способности к информатизированному обучению студентов.

В процессе профессиональной подготовки студентов есть момент, который требует особого внимания, – это необходимость развивать у них информационную грамотность, что включает в себя следующие компоненты:

1. Развитие информационной осведомленности будущих педагогов. Повышение информационной осведомленности студентов – условие развития их информационной грамотности. Только повышая информационную осведомленность студентов, можно мотивировать их к сознательному освоению соответствующих знаний в области информационных технологий, чтобы они могли применять информационные технологии для успешного преподавания в своей будущей профессиональной деятельности. Важно развивать способность студентов проявлять инициативу по использованию онлайн-ресурсов и информационных технологий, чтобы помочь в решении проблем при встрече с трудностями.

2. Совершенствование навыков будущих педагогов в области применения информационных технологий. Улучшение навыков студентов в области использования информационных технологий – ключ к повышению их информационной грамотности. Если не хватает даже базовых элементарных технических знаний, говорить о развитии информационной грамотности не приходится. В своей будущей преподавательской работе студенты часто будут пользоваться такими программами, как PowerPoint, flash, soundforge, Photoshop и

т.д., чтобы развить собственные практические способности и навыки создания простых учебных программ.

3. Повышение способности будущих педагогов интегрировать информационные технологии в образовательный процесс. Будущие педагоги – студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», несут большую ответственность за обучение и воспитание человека. Поэтому сегодняшние студенты высших учебных заведений должны быть полностью подготовлены к решению новых задач, поставленных перед педагогами в информационную эпоху, – задач цифрового обучения, необходимости адаптироваться к новой ситуации применения информационных технологий в образовании. Суть этой подготовки заключается в формировании у них готовности к интеграции информационных технологий в образовательный процесс, обеспечение их стыковки с учебной программой. Это определяется особенностями школы и педагога. Университеты готовят педагогов. С сегодняшние студенты – это будущие педагоги. Поэтому, помимо умения получать, обрабатывать и анализировать информацию, информационная компетентность студентов должна включать в себя умение использовать информационные технологии в учебной деятельности.

Для студентов интеграция информационных технологий с учебной программой подразумевает два аспекта, когда они в будущем станут педагогами. Первый заключается в применении информационных технологий для развития на основе ИКТ традиционной структуры преподавания, ориентированной на педагога, для создания нового типа структуры преподавания, которая полностью воплощает роль ученика как главного субъекта образовательного процесса; для развития содержания предмета, методики и технологии обучения, а также для достижения цели подготовки специалистов нового поколения. Второй аспект заключается в том, чтобы создать условия для развития у студентов навыков использования информационных технологий для получения информации, самообразования, работы с информационными образовательными ресурсами.

Качество преподавания и эксплицитный процесс реконструкции имплицитных навыков педагогов требует от них самих постоянного самоконтроля и саморазвития, что выдвигает новые требования к формированию профессионального мастерства в колледжах и вузах.

Педагогическое мастерство в части применения ИКТ для реализации образовательных программ – это способность своевременно реагировать на различные учебные ситуации в информационной образовательной среде, которая формируется на основе комплекса метапредметных компетенций будущих педагогов и затем – в педагогической практике в ходе профессиональной деятельности. Педагогическое мастерство в части применения ИКТ для реализации образовательных программ включает в себя не только способность транслировать знания, но и точность принятия педагогических решений во взаимодействии с обучающимся в виртуальной среде, проявление артистизма в процессе обучения, тонкую индуктивность процесса обучения.

Преподавательское мастерство педагогов в офлайн-образовании в основном отражается в их словах и поступках. Бескорыстная преданность профессорско-преподавательского состава колледжей и вузов, честность, строгость и правдивость, а также глубокая любовь к своей стране заставят обучающихся сознательно или бессознательно подражать, чтобы достичь образовательной цели профессионального образования. В процессе онлайн-образования влияние преподавательского мастерства педагогов явно ослабевает. В идеологическом и политическом образовании преподавателям необходимо использовать современные образовательные технологии, чтобы сознательно представить историю предмета как интуитивное знание в виде картинок, текста и видео. Во время обучения преподавателям следует применять онлайн-форумы, чтобы студенты «учились находить проблемы и задавать вопросы», а также воспитывать у них командное сознание в форме командных ответов и дополнительных баллов. Передавая обучающимся научные знания, педагоги могут создавать интересный учебный дизайн с помощью онлайн-платформ, что может привлечь внимание учеников, а также воспитать у них стремление к совершенству благодаря

своевременной коммуникации. С постепенным формированием и реализацией в практике новых информационных компетентностей и навыков вузовских преподавателей, качество подготовки будущих педагогов повышается.

Таким образом, можно сказать, что по сравнению с традиционным обучением, в процессе дистанционного онлайн-обучения методы обучения и функции обучения изменились, что определяет необходимость соответствующей корректировки базовых навыков преподавания для адаптации будущих педагогов к онлайн-обучению. Технические возможности и теоретическая база информатизации образования отображаются в умениях учителя и оказывают непосредственное влияние на трансформации современной образовательной практики.

В постпандемическую эпоху во многих школах и регионах наблюдается тенденция развития смешанного обучения: очного и дистанционного. Каковы трудности в продвижении развития смешанного обучения? Фактически, после более чем 20 лет развития смешанного обучения в стране и за рубежом исследователи, практикующие преподаватели или руководители системы образования, образовательные учреждения в основном пришли к единому мнению: смешанное обучение станет «новой нормой» образования будущего. Особенно в контексте нынешней парадигмы «Интернет +» смешанное обучение демонстрирует стремительное развитие, а популярное «Интернет + образование» также заставило все слои общества переориентироваться на смешанное обучение.

Смешанное обучение – это новая парадигма обучения, которую можно рассматривать не только с точки зрения применения информационных технологий, но и с точки зрения управления. Смешанное обучение служит точкой опоры для решения противоречий в развитии образования и использования текущей реформы обучения и инноваций в обучении. Чтобы способствовать внедрению смешанного обучения, следует преодолеть трудности, с которыми мы сталкиваемся при персонализации подготовки будущих педагогов. Они отражаются на трех уровнях: «дао», «технология» и «инструмент». На трудности смешанного обучения первая реакция многих учителей состоит в рассмотрении

их как инструментов и платформ, то есть на техническом уровне. Предполагаем, что трудности технического плана не очень велики. На рынке есть много инструментов, техники. Настоящая трудность для подготовки будущих педагогов заключается в уровне «дао» и «технология». «Дао» – это уровень теоретических знаний. С одной стороны, хотя большинство людей заметили тенденцию к смешанному обучению, все еще большая часть из них не осознали, что необходимо понимать ценность смешанного обучения и его инновационного режима обучения с точки зрения реформы обучения. С другой стороны, недостаточно понимания законов и теорий онлайн-обучения и смешанного обучения. Преподаватели и даже некоторые исследователи имеют о ней смутное представление. Это первая проблема, которую следует решить. «Технология» – это уровень методов и стратегий независимо от того, в области базового или высшего образования они реализуются. Самая большая трудность, с которой сталкиваются учителя при смешанном обучении, заключается в ответе на вопрос, «как смешивать» или «как смешивать эффективно».

Смешанное обучение не является каким-то иным обучением в плане его содержания и требований стандартов. Стандарты одинаковы. Считаем, что успешное смешанное обучение имеет три характеристики: эффективное / результативное, увлекательное и персонализированное. Во-первых, оно эффективно для достижения целей обучения и качества образования. Во-вторых, оно эффективно, чтобы позволить студентам достичь целей обучения с наименьшими затратами времени или кратчайшим путем. Смешанное обучение способствует достижению эффективности образования. В-третьих, обучение не должно быть навязчивым, и студенты должны быть мотивированы к обучению, готовы учиться, заинтересованы и активны в обучении. Обучение должно быть привлекательно.

Следует подчеркнуть, что уровень технологий и инструментов не самый сложный момент для обеспечения «индивидуального обучения» в настоящее время. Еще большая трудность заключается в том, что будущим педагогам необходимо научиться применять эти технологии и инструменты для более

эффективной разработки персонализированного обучения. Таким образом, это ключ к персонализации обучения и развитию готовности педагогов к интеграции информационных технологий в образовательный процесс.

В ответ на вышеуказанные проблемы и трудности мы сформировали следующие предложения.

1. Провести тренинг по использованию платформ онлайн-обучения для улучшения операционных способностей студентов. Поскольку студенты приезжают в университеты со всей страны, существует пробел в применении платформ онлайн-обучения из-за географических, семейных, школьных условий и т.д. Необходимо рекомендовать вузам проводить регулярное обучение, чтобы улучшить способность будущих учителей использовать ИКТ. Например, когда учащиеся поступают в школу, они будут проводить обучение по использованию платформы онлайн-обучения, записывать работу платформы обучения и размещать их на платформе обучения, чтобы учащиеся могли проконсультироваться в любое время. Рекомендуется, чтобы школы регулярно проводили обучение, связанное со смешанным обучением, таким как работа с платформой онлайн-обучения, чтобы сократить разрыв в операционных технологиях, тем самым заложив хорошую основу для смешанного обучения.

2. Регулярно проводить краткосрочные технические тренинги для педагогов и разрабатывать руководства по решениям. Из-за ограниченных временных и других ресурсов учителей рекомендуется, чтобы школы проводили краткосрочные учебные занятия по смешанному обучению, которые в основном включают: обучение технологии смешанного обучения, постоянное повышение уровня работы учителей с технологией смешанного обучения и обновление технологии смешанного обучения. Необходима помощь учителям, чтобы повысить эффективность работы технологической платформы. В связи с постоянной оптимизацией и совершенствованием платформы смешанного обучения проблемы, возникающие на каждом этапе, различны. Рекомендуется сформулировать соответствующее руководство по решению проблем, чтобы

учителя могли вовремя использовать последнюю версию руководства, и помочь учителям своевременно решать различные проблемы в смешанном обучении.

3. Дизайн содержания смешанного курса является ключевым. Для достижения хороших результатов смешанного обучения ключевое значение имеет дизайн содержания курса. Будущие учителя должны понимать преимущества и особенности онлайн-обучения и офлайн-обучения в классе, разрабатывать курсы с учетом потребностей обучающихся, обеспечивать визуальные и игровые процессы обучения и сознательно культивировать самообучаемость учащихся, стимулировать учебную мотивацию учащихся и в то же время повышать мотивацию учащихся к обучению, обеспечивать интерактивное обучение, например формировать систему учебной деятельности «видео – обсуждение – тест – обратная связь» для повышения эффективности обучения.

4. Оптимизировать и усовершенствовать платформу смешанного обучения, чтобы повысить удовлетворенность студентов обучением. В связи с тем, что некоторые платформы смешанного обучения нестабильны, не полностью функциональны, не очень удобны в использовании, рекомендуется, чтобы разработчики и сопровождающие платформ смешанного обучения продолжали оптимизировать систему для обеспечения их стабильной работы и, соответственно, образовательного процесса; продолжали развитие образовательных платформ для повышения их привлекательности и комфортной работы пользователей; решали задачи по обеспечению совместимости платформ смешанного обучения и постоянно совершенствовали опыт преподавателей и студентов в их образовательной и познавательной деятельности с применением новых образовательных платформ

В условиях информационной эпохи традиционные учебные планы и педагогические подходы все менее соответствуют персонализированным потребностям учащихся. Однако дистанционное и сетевое обучение, основанное на информационных технологиях, предоставляют возможность реализации более осознанного и активного образовательного процесса. Такой формат характеризуется высокой степенью дивергентности и адаптивности содержания,

позволяя формировать индивидуальные учебные траектории с учетом различий в скорости и базовом уровне подготовки обучающихся. Это способствует развитию цифровых компетенций будущих педагогов и раскрытию личностного потенциала учащихся.

От индивидуализированного обучения к персонализированному образованию. Индивидуализированное обучение – это педагогический подход, адаптирующийся к уникальным характеристикам и потребностям учащихся через самоорганизацию и автономную учебную деятельность. Оно предоставляет свободу выбора в определении содержания, темпа, методов, временных и пространственных параметров обучения. Исторически индивидуализация рассматривалась как ключевое преимущество компьютерно-опосредованного обучения (КСО). Современная интеграция ИКТ в образовательный процесс и развитие цифровых педагогических практик расширяют возможности индивидуализации.

С точки зрения степени открытости образовательной среды, индивидуализированное обучение подразделяется на:

1) Программно-структурированное индивидуализированное обучение

Предполагает внедрение учебных задач, алгоритмов и корректирующих механизмов в специализированное программное обеспечение. Взаимодействие с такими системами позволяет учащимся автономно осваивать дисциплинарные модули. Технологическая поддержка включает: Тьюториалы для усвоения новых знаний/навыков; Тренажеры для закрепления материала; Системы компьютерного тестирования; Интегрированные обучающие системы (ILS) и интеллектуальные тьюторские платформы (ITS).

2) Ресурсно-ориентированное индивидуализированное обучение

Базируется на самостоятельном исследовании тематического поля через работу с цифровыми ресурсами: сбор, анализ и синтез информации для решения учебных задач. Технологическая инфраструктура включает: Цифровые библиотеки и хранилища данных; Инструменты навигации и когнитивной поддержки; Поисковые системы; Аналитические платформы (Data Mining,

визуализация); Средства создания контента (авторские инструменты); Системы публикации результатов; Адаптивные системы оценивания.

На основе индивидуализированного обучения формируется персонализированная модель образовательного процесса. В рамках персонализированного образования реализуется принцип «кейс-ориентированного подхода», предполагающий: Комплексный анализ индивидуальных характеристик обучающихся, включая их когнитивные профили и микропроявления в учебной деятельности; Максимальное расширение предметных областей знаний в рамках дидактического дизайна; Конкретизацию учебных модулей до уровня гранулированных компетенций; Применение адаптивных методических стратегий, обеспечивающих вариативность педагогических сценариев.

Данная методология направлена на активизацию метакогнитивных механизмов – самостоятельности и агентности учащихся в процессе обучения. Конечная цель заключается в достижении принципа «дифференцированной образовательной эффективности», когда каждый обучающийся овладевает знаниями и навыками в соответствии с индивидуальными траекториями развития, реализуя концепцию «персонализированного образовательного максимума» («каждому – свое, каждое – в мере»).

Персонализированная учебная деятельность на основе информационных технологий. Персонализированное обучение, опирающееся на ИКТ, ставит целью обеспечение доступности индивидуализированного образовательного маршрута для каждого обучающегося в соответствии с принципами «индивидуализации траекторий», «дифференциации методов» и «персонализации образовательных результатов» («каждому – уникальный путь, каждому – своя методика, каждому – свой результат»). Эффективная интеграция технологий в педагогический процесс требует: проектирования учебной деятельности с антропоцентрическим подходом; моделирования образовательной среды, адаптированной к задачам учебной деятельности; обоснованного выбора технологических инструментов для поддержки конкретных видов активности.

С позиции когнитивной педагогики учебная деятельность подразделяется на рецептивную (восприятие готовых знаний) и исследовательскую (конструирование знаний), каждая из которых требует специфического технологического сопровождения.

1) Технологическая поддержка рецептивного обучения. Рецептивное обучение направлено на системное усвоение базовых знаний и формирование навыков через этапы: понимание и запоминание; закрепление и автоматизация; трансфер и применение.

Роль ИКТ в рецептивном обучении:

Оптимизация передачи и интериоризации информации: мультимедийная визуализация концепций; демонстрация явлений через симуляции; тьюториалы для структурированного усвоения материала; веб-ресурсы для расширения предметного контента.

Автоматизация закрепления знаний: интерактивные тренажеры с адаптивными сценариями; геймифицированные платформы для отработки навыков; системы решения кейсов для развития трансфера знаний.

Технологизация оценивания: компьютерное тестирование с мгновенной обратной связью; системы анализа образовательных данных (LMS); базы данных для трекинга академических результатов.

2) Технологическая поддержка исследовательского обучения

Исследовательское обучение фокусируется на развитии: навыков проблематизации; компетенций самостоятельного конструирования знаний; метапредметных способностей (критическое мышление, креативность).

Функции ИКТ в исследовательской деятельности:

Моделирование проблемных контекстов: интерактивные видеокейсы; анимационные симуляции реальных ситуаций; виртуальные лаборатории.

Обеспечение ресурсной базы: цифровые библиотеки и музеи; мультимедийные энциклопедии; системы компьютерного эксперимента (CBL/CML).

Обработка данных и презентация результатов: аналитические инструменты (SPSS, Excel); системы визуализации данных (Tableau); мультимедийные редакторы для создания цифровых артефактов.

Рефлексия и оценка процесса: электронные портфолио (e-portfolio); системы аналитики учебной активности (learning analytics); инструменты формирования метакогнитивных карт.

Таким образом, синергия ИКТ и дидактики позволяет реализовать модель «персонализированного образовательного максимума», где технологические решения выступают не заменой, а катализатором педагогического процесса, обеспечивая выполнение триады: индивидуализация → дифференциация → персонализация. персонифицированный подход соответствует глобальным трендам цифровой трансформации образования, как ключевое средство формирования ИК-компетенций будущих педагогов в системе высшего образования.

В результате исследования сформулированы предложения о мерах по укреплению персонализированной подготовки будущих педагогов в ходе реализации модели наставничества в Китае.

На основе вышеизложенного становится очевидно, что в китайских университетах все еще существуют проблемы с применением модели наставничества. Поэтому внедрение модели наставничества является систематическим проектом, следует продолжать придерживаться и уделять внимание культивированию персонализированной системы развития студентов. Основные актуальные меры следующие:

- 1) Ориентация на потребности студентов и усиление целенаправленного руководства. Усиление связи между свободным взаимным выбором руководителей и студентов, а также создание модели общения «один на один» между руководителями и студентами является важной мерой для удовлетворения потребностей студентов и повышения актуальности наставничества. С одной стороны, вузы должны обратить внимание на связь взаимного выбора руководителей и студентов, предоставить руководителям и студентам полную

свободу выбора, провести мобилизационные собрания перед взаимным выбором руководителей и студентов, на которых руководители представляют свое направление исследований, преимущества и так далее, дать возможность руководителям и студентам полноценно общаться, обеспечить необходимую подготовку руководителей и студентов к выбору друг друга. С другой стороны, руководители должны уделять внимание индивидуальному руководству студентами. Руководители могут заранее установить фиксированное время для еженедельных бесед и поощрять студентов заранее назначать встречи для индивидуальных бесед в указанное время. В процессе работы руководители должны иметь полное представление об учебных потребностях студентов и накопленном ими опыте, направлять студентов на самостоятельную оценку, делиться с ними собственными реальными идеями, давать студентам более целенаправленные советы и повышать эффективность наставничества.

2) Создание платформы для персонализированной подготовки будущих педагогов в рамках наставничества. Слабые практические навыки – общая проблема студентов, поэтому в процессе обучения руководители должны активно мотивировать студентов естественных и технических наук к совершенствованию инженерных практических способностей, студентов гуманитарных наук – к совершенствованию социальных практических способностей, а также – к прохождению практики в школе или на предприятии. Вузы Китая должны активно создавать платформу для подготовки молодых педагогов в рамках наставничества, которая может быть реализована в виде создания баз практики на предприятиях. Руководители должны поощрять студентов использовать такие платформы, как совместные базы практики учебного заведения и предприятия, для проведения научно-исследовательской работы в сочетании с инженерной и социальной реальностью.

3) Создание двустороннего механизма оценки и стимулирования для персонализированной подготовки молодых педагогов в рамках наставничества. Во-первых, на основе уточнения обязанностей руководителей должны быть определены и количественно выражены конкретные ключевые показатели

оценки; во-вторых, должен быть создан механизм оценки и стимулирования наставничества. Для руководителей лучшее выполнение обязанностей может быть принято в качестве одного из оснований для продвижения на более высокие профессиональные и технические должности. В соответствии с качеством и количеством студентов, пересчитанных в кредитные часы нагрузки, руководители получают надбавку за должность и средства на деятельность, чтобы мобилизовать энтузиазм руководителей и развивать наставничество. Для студентов результаты оценки эффективности подготовки с руководителем могут быть использованы в качестве одной из основ для оценки успеваемости.

Таким образом, модель наставничества обладает такими характеристиками, как персонализация подготовки студентов, обучение студентов в соответствии с их способностями, персонализированное руководство развитием личности и обучение студентов, что способствует подготовке инновационных и высококачественных педагогов будущего. Внедрение модели наставничества может реализовать, улучшить и усовершенствовать развитие концепций и практики высшего образования Китая. При этом создать в процессе реализации гибкую и разнообразную модель наставничества и методы руководства, способствующие развитию студентов, должен каждый вуз Китая с учетом имеющейся ситуации. Важно постепенно и упорядоченно создавать научную и разумную систему управления наставничеством и постоянно совершенствовать ее в процессе реализации, чтобы максимально содействовать всестороннему профессионально-личностному развитию студентов и улучшить характеристики модели наставничества в соответствии с особенностями учебного заведения для повышения качества образования.

По мере изменения общества появляется новая парадигма высшего педагогического образования, с учетом опыта других стран, которая в своей основе базируется на национальном менталитете. Для того чтобы достичь сближения с международными первоклассными университетами, развитие китайского бакалавриата сосредоточено на выявлении инновационных подходов к становлению личности будущего учителя. Эта задача может быть успешно

решена только путем активного повышения профессионализма преподавателей колледжей и университетов, чтобы они обладали солидными педагогическими способностями, передовыми концепциями выявления талантов и всесторонними академическими качествами для развития профессионализма, рейтинга и научных исследований. Для подготовки и развития новых преподавателей колледжи и университеты должны стоять на высоте национальной реформы высшего образования и основываться на потребностях развития самих преподавателей, чтобы преподаватели достигли особого уровня, которого они заслуживают.

1) Уровень учебного заведения. В процессе подготовки новых преподавателей колледжи и университеты должны определить свои особенности и прорывы, а также разработать планы и программы обучения, отвечающие будущим потребностям развития колледжей и университетов и долгосрочным потребностям развития новых преподавателей. Развитие педагогических способностей требует длительного накопления и оттачивания. Многие молодые преподаватели надеются, что краткосрочное обучение достаточно для проведения классного преподавания, что не является правильным.

2) Уровень педагога. Анализируя развитие педагогических способностей, можно сказать, что в настоящее время новые учителя непосредственно переходят из статуса студента в статус учителя. За время учебы они получили профессиональные знания, но никогда не изучали теорию преподавания, методику преподавания и другие связанные с этим знания, поэтому они очень хотят пройти обучение основным концепциям преподавания, практическим навыкам и передовым образовательным навыкам на ранней стадии своей трудовой деятельности.

Большая часть китайских университетов по-прежнему сталкиваются с проблемой скучного содержания подготовки преподавателей. Сейчас же проблемы, существующие в подготовке новых преподавателей в китайских колледжах и университетах, можно свести к следующим трем аспектам.

Урегулирование квалификационной подготовки и экзаменов для преподавателей высших учебных заведений. Временные правила

профессиональной предварительной подготовки преподавателей высших учебных заведений гласят: «Центры подготовки преподавателей высших учебных заведений при провинциальных управлениях образования или высших учебных заведениях с соответствующими условиями, должны взять на себя задачи по организации и управлению профессиональной предварительной подготовкой, обучению, оценке и оснащению преподавателей всем необходимым». Однако многие преподаватели просто заучивают и зазубривают темы с готовыми бланками вопросов и ответов, соответственно не добиваются глубокого изучения теории и практики.

Эмоциональное давление на молодых учителей в процессе подготовки. Многие колледжи и университеты в качестве основного содержания предварительной подготовки молодых преподавателей берут за основу, которое поддерживает квалификационный экзамен для преподавателей колледжей в своих провинциях и городах, и проводят обучение на базе школы, чтобы помочь преподавателям понять прошлое и настоящее школы, научиться думать о будущем развитии школы, что перекладывает ответственность за развитие школы на новых преподавателей. И в ходе реального обучения простые лекции и посещения не только не стимулируют эмоции новых учителей по отношению к университету, но, напротив, вызывают у них обратное неблагоприятное восприятие таких лекций.

Обобщение повседневных мероприятий по повышению квалификации. В некоторых колледжах и университетах, где подготовка преподавателей ведется более эффективно, в повседневной учебной и преподавательской деятельности организуются различные формы повышения квалификации преподавателей, основное содержание которых - проведение занятий, разработка учебных планов и программ, методы и навыки преподавания, а также педагогические исследования. Слушатели выполняют индивидуальные или групповые проекты, и в соответствии с требованиями программы получают сертификаты после прохождения аттестации. Но в большинстве случаев, будущие преподаватели просто не слушали и не выступали на сцене, не имея возможности раскрыть свой

потенциал в силу тех или иных причин. Таким образом, в результате решения вышеуказанных проблем, предлагаются несколько предложений по новой модели подготовки молодых преподавателей в университетах Китая:

Интеграция преподавания, научных исследований и культивирования, а также сотрудничество между университетами. В настоящее время в колледжах и университетах существуют отдельные центры развития педагогического образования, которые занимаются развитием и подготовкой учителей. Несмотря на наличие отдельной организации, степень ее специализации невысока, и лишь немногие школы создали полноценную систему подготовки. В этих условиях объединение нескольких колледжей и университетов должно создать центр подготовки учителей, объединить лучшие ресурсы, создать совершенную систему, разработать эффективную систему оценки обучения и сформировать команду колледжей и университетов по подготовке специалистов. Для каждого члена команды, колледжи и университеты могут использовать свои характерные преимущества, чтобы разработать один или несколько специальных учебных курсов, и создать платформу альянса с различными характеристиками на большой сцене академического сообщества.

Интеграция дисциплины и преподавания, сотрудничество один на один между молодыми учителями и руководителями. Так называемое сотрудничество «один на один» между молодыми преподавателями и руководителями относится к модели, когда старые преподаватели приводят новых преподавателей. Необходимо создать учебную платформу, на основе которой можно завершить обучение теории и методам преподавания. Для новых учителей с высокими научно-исследовательскими способностями и академическим уровнем, набранных школой с акцентом на будущее развитие школы, оснащенную лучшими экспертами в соответствующих областях школы, чтобы руководить, что также является процессом взаимного обучения и общего прогресса.

Сотрудничество между учебными заведениями, а также взаимодействие аппаратного и программного обеспечения. Учебные заведения должны открыть постоянное место, где ежемесячно будут проводиться мероприятия по

повышению квалификации учителей, чтобы обучение проходило в течение всей их повседневной педагогической деятельности и жизни. Учителя могут приходить в это место, чтобы отдохнуть, пообщаться или поучиться. Необходимо тщательно поддерживать онлайн-сайт учебного центра. В некоторых университетах сайт центра развития педагогического образования - это просто украшение, не имеющее содержательного наполнения, даже последнее обновление информации было несколько лет назад, и нет никакой связи о структуре школы. Веб-сайт предназначен не только для использования педагогами, но и является окном во внешний мир, поэтому его необходимо своевременно обновлять и поддерживать.

Совместное использование сетевых ресурсов и интеграция технологий и обучения. Развитие подготовки педагогов должно быть глубоко интегрировано с современными информационными технологиями. МООК (Массовые открытые онлайн курсы) делает многие первоклассные курсы доступными бесплатно, и этот вид ресурса может быть заимствован для подготовки молодых учителей; три основные особенности МООК - массовость, открытость и онлайн, которые компенсируют недостатки нынешней подготовки педагогов. С точки зрения преподавателей предоставляется возможность лучше организовать учебный процесс, доступности и мобильности обучения, реализации профессиональных и личных целей преподавателя. Эта платформа богата ресурсами, а качество курсов очень высокое. Молодые учителя могут найти и выбрать содержание курсов в соответствии со своими потребностями в развитии, а также повторить обучение по интересующему их содержанию или его отсутствию. Онлайн-обучение позволяет учителям в полной мере использовать свое учебное время, которое является гибким и не ограничено местоположением, а обучение на МООК может удовлетворить различные потребности в развитии разных молодых педагогов.

Как и другие технологии ИИ, генеративный ИИ быстро завоевывает внимание и исследования в области образования. В последних исследованиях генеративного ИИ, таких как ChatGPT, персонализированное обучение стало важной областью, которая играет важную роль в реализации «индивидуального обучения». С одной стороны, преподаватели могут использовать генеративный

ИИ, такой как ChatGPT, для создания индивидуальных учебных заданий для студентов, экономя время и усилия преподавателей на создание индивидуальных материалов и обратной связи; с другой стороны, он также может позволить студентам самостоятельно получать учебные материалы в соответствии с их собственными потребностями и развивать их способность к самостоятельному обучению.

1) Способствует точному анализу предпочтений учащихся

В процессе обучения студенты демонстрируют различные учебные характеристики, интересы, привычки и т.д., и эти различия называются предпочтениями студентов. На основе предпочтений студентов классифицируются учебные материалы, которые предпочитают похожие студенты, и рекомендуются текущим студентам, т. е. метод контент-анализа. В этом процессе часто возникают проблемы, например, когда студенты вводят новую единицу знаний, данных о предпочтениях оказывается недостаточно, что приводит к снижению точности рекомендаций. ChatGPT, напротив, способен точно анализировать вопросы собеседника и давать более точные и исчерпывающие ответы, что обеспечивает более точный анализ предпочтений. Диалог между человеком и компьютером позволяет студентам описывать свои проблемы и высказывать собственное мнение на естественном языке; в процессе непрерывного диалога ChatGPT может постепенно углублять свои суждения о потребностях студентов и повышать точность анализа предпочтений.

2). Помогают рекомендовать разнообразные учебные материалы

«Способность к расширению» - важный показатель рекомендательной системы, т. е. рекомендуемые учебные материалы не должны сходиться и ограничивать горизонты обучения учащихся. Для достижения этих целей необходима большая учебная база данных, чтобы улучшить «новаторские способности» рекомендательной системы за счет оптимизации таких показателей, как охват. В традиционной системе персонализированного обучения база данных учебных материалов создается заранее и ограничена, а во время работы можно выбрать только ограниченное количество учебных материалов, и новые учебные

материалы не могут быть динамически сгенерированы в соответствии с потребностями разных студентов. Поэтому традиционная система персонализированного обучения - это ограниченные рекомендации преподавателя, в то время как генеративный искусственный интеллект делает возможными персонализированные рекомендации. Генерируя «новый» контент, можно рекомендовать разнообразные учебные материалы для удовлетворения потребностей разных учеников.

3). Способствует достижению индивидуальных целей обучения

Обучение в условиях персонализированного культивирования не только фокусируется на передаче знаний, но и делает акцент на воспитании ценностей, эмоций, способностей к сотрудничеству и других многочисленных целей, что требует от учителя анализа содержания обучения на основе своих педагогических знаний, опыта, навыков и т.д. и составления персонализированного плана обучения в условиях многоцелевых ограничений. Достижение этих целей требует агрегирования знаний об образовании и преподавании, знаний об учебных материалах, знаний об обучающихся и т. д., а также многомерного анализа, когда предметы различны, что необходимо для повышения грамотности преподавателя, что ограничивает сферу его применения. Генеративный ИИ, как общий искусственный интеллект, может быть ориентирован на множество областей, не требует специального моделирования и разработки и позволяет быстро получить многоцелевые рекомендации.

Таким образом, Генеративный ИИ, такой как ChatGPT, может внести большой вклад в системы персонализированного обучения, лучше определяя индивидуальные потребности учащихся, генерируя учебные материалы, которые лучше соответствуют потребностям учащихся, и достигая целей персонализированного обучения более комплексным способом. Мы должны в полной мере использовать преимущества генеративного ИИ, такого как ChatGPT, чтобы создать простую в общении и мощную модель персонализированного обучения для преподавателей и студентов.

На Международной конференции по искусственному интеллекту и

образованию председатель КНР Си Цзиньпин подчеркнул ключевую роль ИИ в образовательной сфере: «Максимально реализовав преимущества искусственного интеллекта, необходимо ускорить развитие образования, сопровождающего человека на протяжении всей жизни и обеспечивающего равные возможности для каждого», акцентируя трансформационный потенциал интеграции ИИ в образовательные процессы для реформирования и инновационного развития системы образования.

Интеллектуальные технологии существенно повысили уровень цифровизации, стандартизации и сетевого взаимодействия в системе персонализированной подготовки педагогов, став важной движущей силой модернизации педагогического образования. Эти технологии не только обеспечивают персонализированные траектории обучения, рекомендации образовательных ресурсов, гибкое планирование учебного времени и интеллектуальную оценку результатов, но и трансформируют традиционные форматы профессионального развития учителей. Однако вопрос эффективного использования интеллектуальных технологий для персонализированной подготовки педагогов становится ключевой исследовательской и практической задачей современной дидактики.

Проблемы интеграции технологий искусственного интеллекта в персонализированную подготовку педагогов. В условиях стремительного развития образовательной сферы персонализированная подготовка педагогов, усиленная потенциалом технологий искусственного интеллекта, сталкивается с комплексом проблем. В фокусе исследования находятся четыре ключевые аспекта:

1. Устаревание содержания подготовки – сохраняющаяся проблема традиционных программ, содержание которых не успевает за динамикой современных требований, что снижает их актуальность как для профессиональных запросов педагогов, так и для трендов цифровой эпохи.

2. Ограниченность форматов обучения – преобладание унифицированных методов, игнорирующих индивидуальные когнитивные стили и потребности

обучающихся.

3. Неопределенность образовательных результатов – даже при завершении курсов сохраняется риск низкой трансляции полученных знаний и навыков в реальную педагогическую практику, что ставит под сомнение эффективность инвестированных ресурсов.

4. Дефицит процессуальной оценки – доминирование итоговой оценки над системным мониторингом учебного процесса, приводящее к искажению данных об персонализированном прогрессе и игнорированию персонализированных образовательных траекторий.

Широкое внедрение технологий искусственного интеллекта актуализирует необходимость преодоления указанных системных ограничений в контексте модернизации педагогического образования.

Стратегии интеграции технологий искусственного интеллекта в персонализированную подготовку педагогов. Технологии искусственного интеллекта стимулируют прогресс в сфере персонализированного профессионального развития педагогов. В рамках данного тренда ключевыми направлениями модернизации становятся:

1. Построение адаптивных образовательных траекторий – создание динамических моделей индивидуальных учебных маршрутов, учитывающих компетентностный профиль и когнитивные особенности каждого педагога.

2. Моделирование интерактивной учебной экосистемы – внедрение цифровых симуляторов педагогических сценариев, обеспечивающих погружение в реалистичные условия образовательного процесса с возможностью многоуровневого анализа профессиональных действий.

3. Развитие сетевых профессиональных сообществ – организация платформ на базе ИИ для коллаборативного обучения, позволяющих осуществлять обмен методическим опытом в режиме кросс-культурного взаимодействия.

4. Формирование системы мониторинга на основе ИИ – внедрение алгоритмов предиктивной аналитики, обеспечивающих: непрерывную

диагностику профессионального роста; гибкую корректировку учебных стратегий; генерацию персонализированных рекомендаций на основе анализа цифрового следа.

Технологии искусственного интеллекта позволяют реализовать принцип «обучение через рефлекссию», предоставляя педагогам оперативную аналитику их профессиональных действий и прогностические модели карьерного развития.

Таким образом, с учетом прогрессирующего развития и внедрения новых технологий искусственного интеллекта профессиональное становление и развитие педагогов сталкивается с расширяющимися возможностями и сопутствующими вызовами. Симбиоз «технологий ИИ и персонализированного образования» формирует перспективную исследовательскую парадигму, требующую консолидации усилий образовательных ведомств, центров повышения квалификации и технологических разработчиков для оптимизации цифрового инструментария профессионального роста учителей и повышения качества педагогической деятельности.

Современное образование стремительно меняется: в центре внимания все чаще оказываются вопросы совершенствования подготовки педагогов, объединения эффективных образовательных моделей и расширения международного сотрудничества в этой области. Глубинные перемены затрагивают качество формирования профессиональных компетенций будущих учителей, ведь от этого напрямую зависит уровень образования в целом. На фоне стремительной цифровизации и трансформаций в обществе к профессии учителя предъявляются новые требования, и здесь персонализированная подготовка играет роль ключевого инструмента для повышения актуальности и эффективности педагогики. Особенно интересны авторские разработки для индивидуализации образовательного маршрута, которые реализуют КНР, Россия и Казахстан. Три страны по-своему решают задачу интеграции цифровых платформ, распределяя акценты между традициями и инновациями. В итоге национальные образовательные практики обогащаются как технологическими, так и культурными решениями. Реалии сегодняшнего дня диктуют

образовательным системам постоянную адаптацию к быстро меняющимся условиям: информация устаревает почти мгновенно, знания доступны глобально, а форматы образовательного взаимодействия становятся все разнообразнее. В такой атмосфере роль учителя кардинально меняется – он становится не только транслятором информации, но и вдохновителем, стратегом, прокладывающим уникальные образовательные маршруты для каждого ученика.

Выводы по второй главе

Проведено комплексное опытно-экспериментальное исследование, выявившее системные проблемы традиционной модели подготовки и обосновавшее инновационную региональную модель развития системы педагогического образования в Китае. Анализ учебных документов выявил ключевые характеристики, способствующих персонализации обучения: свободу выбора образовательных траекторий (программы двойного диплома, дополнительные специализации), гибкость дисциплинарных блоков (междисциплинарные модули, широкие профильные группы), интеграцию гуманитарных курсов в техническое образование, развитие междисциплинарных и культурных компетенций через микропрофили и международные программы, расширение факультативного и внеаудиторного образования через систему «второго класса» и проектные лаборатории. Анкетирование показало, что практическая реализация этих возможностей сталкивается с проблемами: непривлекательность содержания курсов, отсутствие персонализации в структуре программ, доминирование лекционных методов и результат-ориентированная оценка, недостаточный учет индивидуальных потребностей студентов в развитии.

Наряду с базовой экспериментальной площадкой исследования (Китайским нефтяным университетом (UPC)) проведены опросы, экспресс-анкеты, структурированные интервью, наблюдение и анализ сообщений студентов-участников научно-практических и обучающих мероприятий в других образовательных организациях, указанных в описании экспериментальной базы исследования. Результаты анализа показали наличие общих проблем: несмотря на

формальное закрепление механизмов персонализации в учебных документах, их практическая реализация требует преодоления институциональных и культурных барьеров, а также развития цифровой инфраструктуры и компетенций преподавателей для обеспечения подлинной индивидуализации образовательных траекторий.

На основе анализа реформы системы приема по «новому Гаокао» и изучения текущего состояния подготовки педагогических кадров в высшей школе обоснована необходимость трансформации существующих моделей в сторону персонализации. Спроектирована комплексная инновационная модель персонализации профессиональной подготовки будущих педагогов в системе высшего профессионального образования, включая шесть ключевых направлений реформирования: концепцию персонализированной подготовки, распределение ресурсов, развитие дисциплин и специальностей, методы обучения, проектирование учебных программ и систему оценки. Модель предполагает уважение свободного развития индивидуальности студентов, скоординированное распределение ресурсов, применение гибридной учебной парадигмы с уровневым разделением по структуре знаний и группировкой по способностям, внедрение подходов, основанных на четком позиционировании и формировании уникальных особенностей дисциплин. Особое внимание уделяется созданию структуры учебных программ, обеспечивающей свободное взаимодействие и множественный выбор через механизмы участия студентов, их автономии, оценки и вовлеченности. В рамках уровневой модели организации обучения предложена новая учебная парадигма, включающая стратификацию по структуре знаний на основе выбранных предметов, группировку по уровням способностей согласно академическим результатам, гибкое пересечение групп и свободные дискуссионные форматы. Система контроля и оценки переориентирована на развивающее оценивание, учитывающее индивидуальные различия студентов и применяющее уровнево-дифференцированный подход для комплексной оценки их подготовки и потенциальных возможностей развития.

Проектирование процесса персонализации вузовского педагогического

образования направлено на создание гибкой, адаптивной системы подготовки педагогических кадров, способной учитывать индивидуальные особенности студентов и отвечающей вызовам цифровой трансформации образования. Раскрыты программно-методический и технологический подходы к организации процесса обучения студентов-будущих педагогов на основе информатизации образования, включающие шесть ключевых направлений трансформации: концепцию персонализированной подготовки, распределение ресурсов, развитие дисциплин и специальностей, методы обучения, проектирование учебных программ и систему оценки. Проведена апробация спроектированной модели, которая подтвердила эффективность внедрения уровневой организации обучения, гибких образовательных траекторий и развивающей системы оценки, способствующих преодолению гомогенизации подготовки и обеспечению учета индивидуальных особенностей студентов. Статистическая обработка данных была осуществлена на основе расчета t-критерия Стьюдента. По всем критериям получено статистически значимое повышение показателей ($p < 0,001$). Наибольший рост показателей выявлен в части расширения возможностей выбора и проектирования студентами индивидуальной образовательной траектории, что коррелируется с особенно заметным ростом показателей в части академической мотивации обучающихся и их вовлеченностью в оценочную деятельность, внедрения системы развивающего оценивания.

Анализ структурированных интервью показал, что как студенты, так и преподаватели обосновывают высокие оценки по всем критериям персонализации прежде всего существенным расширением возможностей выбора, повышением гибкости и адаптивности системы к образовательным потребностям, а также реализацией субъектной роли обучающихся в оценочной деятельности и выполнением преподавателями функций фасилитаторов. Эти изменения положительно влияют на академическую мотивацию студентов и стимулируют преподавателей к обновлению содержания программ и применению технологий поддержки саморазвития. Разработанный комплекс мер (гибкие траектории, уровневое обучение, развивающая оценка) позволяет преодолеть гомогенизацию

подготовки и учесть индивидуальные особенности студентов. Полученные данные свидетельствуют о целесообразности широкого внедрения модели в систему педагогического образования Китайской Народной Республики, что будет способствовать подготовке конкурентоспособных педагогов, отвечающих вызовам цифровой трансформации и потребностям современного общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Со второй половины XX века педагогическое образование КНР прошло три основных этапа реформирования. В результате реформ и регулирования Правительством КНР к концу XX в. в Китае сформировалась целостная система педагогического образования, направленная на развитие национальной системы образования. В системе подготовки педагогических кадров основной образовательный корпус составляют педагогические университеты и институты, принимают участие в подготовке будущих педагогов также классические и многопрофильные университеты. В XXI в. перед педагогическим образованием страны стоит проблема непрерывного совершенствования системы педагогического образования на основе развития цифровых технологий.

В ходе исследования определены характеристики региональной информационно-образовательной среды при подготовке педагогов: а) внешнее интегрированное управление цифровыми образовательными ресурсами на государственном, региональном, локальном уровнях; б) вариативность взаимодействия студентов педвузов, учителей в различных форматах; в) обеспечение субъектов образования достоверной научной информацией, электронными средствами ее обработки; г) подготовка педагогов реализуется на основе запросов общества и субъектов образования с учетом факторов, влияющих на развитие образовательной политики и научно-технологическое обеспечение региона.

Разработана инновационная модель развития педагогического образования в регионе, синтезированная с классической образовательно- педагогической системой страны. Модель учитывает условия информатизации общества и образовательной среды в контексте общего плана стратегии развития региона, отражает специфику, научные подходы и принципы модернизации системы непрерывной подготовки педагогических кадров в регионе, определяет отбор соответствующих параметров региональной образовательной среды и их наполнение для обеспечения качества данного процесса. Результаты опытно-

экспериментальной работы показали положительную динамику показателей реализации спроектированной модели. Определены условия обеспечения качества подготовки педагогических кадров в региональной системе образования в Китае: опора на курс КПК, требования стандартов подготовки педагогов; учет вызовов современности, требований и задач общеобразовательной школы и системы высшего педагогического образования, взаимосвязи общего и профессионального образования, социально-экономических и этнокультурных особенностей региона; синтез педагогических традиций и инноваций; опора системы подготовки педагогических кадров на современные проекты в сфере информатизации образования.

Сформулированы перспективные направления развития образования Китая как персонализированной системы:

- ориентация на персонализацию означает студентоцентрированный подход: уважение к студенту, забота о нем, понимание его потребностей, содействие раскрытию и совершенствованию его индивидуальности. Акцент делается на развитии личностных качеств студента, формировании его уникальности, воспитании независимости, свободы и самостоятельности. Это позволяет избежать шаблонности («тысячи лиц как одно») и добиться того, чтобы каждый выпускник вуза стал уникальным специалистом, а выпускники разных университетов были непохожими друг на друга, а не «стандартными продуктами» одинаковых вузов. Эта концепция персонализированной подготовки заслуживает изучения и адаптации в нашей стране. Глубокое осмысление и пристальное внимание на практике требуются к вопросам о том, как подлинно реализовать «персонализацию» и как на деле сделать систему «студентоцентрированной»;

- в формировании перечня специальностей вузы должны обладать высокой степенью автономии, ориентируясь на запросы студентов, рыночный спрос и дифференцированные/альтернативные потребности. Это позволяет свободно создавать и изменять направления подготовки, давая студентам возможность выбора согласно своим интересам и склонностям, а также предоставляя

значительную свободу для смены специальности в случае академической неуспешности. Такая модель формирования специальностей, ориентированная на спрос, позволяет в полной мере учитывать академические интересы студентов, уважать их образовательные устремления и закладывать прочную и реалистичную основу для их персонализированной подготовки;

- ядром подготовки кадров является формирование учебных программ, которое прямо или косвенно влияет на ее результат. Необходима система формирования программ, ставящая в центр студента и ориентированная на него. Каждый студент должен иметь возможность самостоятельно выбирать курсы в соответствии со своими реальными потребностями, включая междисциплинарные курсы и курсы в других вузах (при наличии соглашений). При этом, для лучшего развития индивидуальности каждого студента, набор предлагаемых учебных программ должен быть разнообразным. Содержание элективных курсов должно быть современным, корректироваться по мере развития науки, техники и общества, тесно увязываться с практикой, чтобы удовлетворять персонализированные образовательные запросы студентов разных поколений.

- модель персонализированной подготовки кадров неизбежно требует персонализированных методов обучения. Вузам необходимо внедрять инновационные формы аудиторной работы, практиковать открытые, исследовательские и дискуссионные форматы: семинары, дискуссии, лабораторные работы, кейс-метод, интерактивное обучение, дифференцированное обучение и т.д. Это позволяет студентам активно включаться в учебный процесс, обогащая их индивидуальный опыт. Дополнением должны служить принцип учета индивидуальных особенностей и элементы индивидуального подхода, чтобы каждый студент мог прогрессировать, приобретать знания, развивать навыки, совершенствовать компетенции и реализовывать свое индивидуальное развитие.

- единообразные, статичные методы оценки, ориентированные лишь на фиксацию текущего уровня, недостаточно эффективны для подготовки кадров и

устарели в современных условиях. В новую эпоху необходимыми для вузов стали дифференцированные, инкрементные и развивающие методы оценки студентов. Комплексная, процессуальная, интегральная и аутентичная персонализированная оценка достижений студентов способна формировать позитивную траекторию их развития, стимулируя индивидуальный рост.

Система экзаменов и приема в вузы является ключевым механизмом отбора объектов для подготовки кадров университетами. Учащиеся старших классов, сдавая экзамены, организованные государственными образовательными учреждениями, общественными образовательными службами, самими вузами или их совместными усилиями, проходят отбор со стороны государства, общества и вузов. Успешно сдавшие экзамены абитуриенты получают возможность поступления в желаемый вуз. Вузы, используя систему приема, исходя из критерия релевантности, отбирают из огромного числа учащихся наиболее перспективных кандидатов, пополняя контингент студентов. Это обеспечивает фундаментальную и важную основу для последующей подготовки кадров в вузе. Одновременно, в рамках соответствующей системы приема, персонализация является вектором будущего образования и его главной идеей, хотя с некоторыми различиями между Востоком и Западом: в западных культурах акцент делается на индивидуализацию, в восточных – на раскрытие индивидуальности. Персонализированная подготовка кадров в вузах стала не только консенсусом для ведущих развитых стран, но и общемировым консенсусом в сфере высшего образования.

Исследование открывает возможности для новых перспективных научных разработок, связанных с трансформацией системы педагогического образования в современных условиях и прогнозами ее развития на будущее.

Результаты исследования могут стать основой для проектирования инновационных моделей развития качественного непрерывного профессионально-педагогического образования в других регионах КНР, а также модернизации системы подготовки педагогических кадров в Китае в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина, Л. В. Персонализация как ведущий образовательный тренд современности / Л. В. Абдалина // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 2. – С. 10-13.
2. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: Избр. психол. тр / К. А. Абульханова. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. – ISBN 5-89502-067-4.
3. Адхамова, А. А. Развитие умений иноязычной научной коммуникации у студентов медицинских специальностей на основе цифровых инструментов / А. А. Адхамова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14, №2. – С. 54–66. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.2.04
4. Ай, Синьян Инновации в высшем образовании Китая / Синьян Ай // Молодой учёный. – 2023. – № 33 (480). – С. 167-170. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/480/105487/> (дата обращения: 20.07.2025).
5. Алисов, Е. А. Современные ориентиры повышения эффективности реализации высшего педагогического образования / Е. А. Алисов // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Смоленск, 2014. – С. 184-187.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 288 с. – ISBN 5-272-00315-2.
7. Асмус, В. Ф. Античная философия / В. Ф. Асмус. – Москва: Издательство Московского университета, 1976. – 543 с.
8. Баева, Т. А. Интерактивная образовательная платформа для формирования коммуникативной иноязычной компетенции студентов медицинского вуза / Т. А. Баева, К. И. Кубачева, П. А. Щелкунова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12, №4. – С. 60–72.
9. Баланова, М. М. Влияние цифровизации на экономический рост стран на примере России и Китая / М. М. Баланова // Экономика: теория и практика. – 2021. – № 62(2). – С. 83-91.

10. Баоши, В. Роль Интернета в современном образовании Китая / В. Баоши // Человек и образование. – 2021. – № 2. – С. 157-166.
11. Батколина, В. В. Повышение эффективности образования взрослых в вузах на основе современных информационных технологий: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Батколина Виктория Валерьевна [Место защиты: Москва]. – Москва, 2011. – 25 с.
12. Бахтеева, Э. И. Персонализированная образовательная среда как эффективное условие профессиональной подготовки будущего педагога / Э. И. Бахтеева, С. В. Геркушенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 9(162). – С. 36-44.
13. Баянкина, Д. Е. Личностно- ориентированные образовательные технологии в вузе / Д. Е. Баянкина, О. А. Крюкова, О. Е. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 21-24.
14. Богомаз, З. А. Формирование профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения системы среднего профессионального образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Богомаз Злата Анатольевна [Место защиты: Красноярск]. – Красноярск, 2021. – 24 с.
15. Богомолова, Е. В. Персонализированное обучение в системе профессиональной подготовки учителя информатики / Е. В. Богомолова // Университет имени В. И. Вернадского. – 2011. – № 1. – С. 117-120.
16. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
17. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с. – (Педагогика нового времени). – ISBN 5-86340-090-0

18. Борисенков, В. П. «Модели интеграции экологического компонента в образовательный процесс начальной школы России и Китая» / В. П. Борисенков, Ю. Мэй, Ци Ван // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – №7. – С. 21-28
19. Борисенков, В. П. Особенности формирования экологического поведения учащихся в начальной школе России и Китая / В. П. Борисенков, Ю. Мэй // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – №1. – С. 15–32.
20. Борисенков, В. П. Подготовка будущих учителей к работе по патриотическому воспитанию в условиях информационной трансформации образования в Китае / В. П. Борисенков, В. Сюань // Ценности и смыслы. – 2021. – № 6. – С. 74-85.
21. Борисенков, В. П. Рождение стратегии развития педагогического образования: консолидированный ответ на вызов времени / В. П. Борисенков // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2020. – №4. – С. 3-8. – ISSN 2073-2635
22. Борисенков, В. П. Стратегия развития педагогического образования в современной России / В. П. Борисенков, А. Г. Бермус, О. В. Гукаленко, В. А. Кирик // Педагогика. – 2020. – Т. 84, №12. – С. 87-98. – ISSN 0869-561X
23. Боровкова, Т. И. Организация сотрудничества в области индивидуализации и тьюторства между китайскими и российскими университетами / Т. И. Боровкова, Т. Д. Лавриненко, Ч. Х. Жи, Ц. Чжу [Электронный ресурс]. URL: <https://publikacija.ru/images/PDF/2017/12/organizatsiya-sotrudnichestva-v-oblasti.pdf> (дата обращения: 20.03.2026).
24. Бузаубакова, К. Д. Цифровая педагогика: Учебник / К. Д. Бузаубакова, А. С. Амирова, А. А. Маковецкая. – Тараз, 2023. – 320 с.
25. Бывшева, М. В. Наставничество & менторство: модели сопровождения профессионального роста молодых педагогов / М. В. Бывшева, А.

А. Постникова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 151–157.

26. Вайнштейн, Ю. В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Вайнштейн Юлия Владимировна; [Место защиты: Красноярск]. – Красноярск, 2021. – 46 с.

27. Ван, Цзили. Некоторые соображения по улучшению качества дистанционного образования в колледжах и университетах [王子立 & 邓宗强. 关于提升高校远程教育质量的几点思考] / Цзили Ван, Цзунцян Дэн // Руководство по науке и образованию. [科教导刊] – 2023. – № 36. С. 26-28 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.16400/j.cnki.kjdk.2023.36.009> (дата обращения: 20.07.2025).

28. Ван, Вэньцзюань. Возможности и проблемы, предлагаемые МООС для самообучающихся в высшем образовании / Ван Вэньцзюань // Китайское образование для взрослых. – 2016. – № 5. – С. 11-16.

29. Ван Ли. Особенности обучения студентов из КНР по совместным образовательным программам / Ли Ван, И.И. Баранова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Т. 8, № 4. – С. 108–117. DOI: 10.18721/JHSS.8411. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-studentov-iz-knr-po-sovmestnym-obrazovatelnyim-programmam> (дата обращения: 20.06.2025).

30. Ван, Сыда. Основные проблемы формирования цифровой образовательной среды в вузах Китая во время эпидемии / Ван Сыда, О. П. Осипова // Преподаватель XXI век. – 2022. – №2–1. – С. 91–104.

31. Ван, Фанг. Обсуждение системы наставничества для молодых преподавателей в местных университетах, основанной на совершенствовании образования и педагогических способностей [王芳. 基于教育教学能力提升的地方高校青年教师导师制探讨] / Ван Фанг // Китайское образование для взрослых [中国成人教育]. – 2017. – № 6. – С. 124-127.

32. Веретенникова, В. Б. Модель проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов – будущих педагогов дошкольных организаций / В. Б. Веретенникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 10. – С. 19-35
33. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский. // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8
34. Вершловский, С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы / С. Г. Вершловский. // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2012. – № 1. – С. 48-52
35. Волков, Ю. Г. Идеология и гуманизм / Ю. Г. Волков, В. С. Малицкий. – М.: АНО РЖ «Социально-гуманитарные знания», 2004. – 608 с.
36. Воробчикова, Е. О. Технология подготовки преподавателей к персонализированному обучению в условиях цифровизации дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Воробчикова Елизавета Олеговна; [Место защиты: Нижний Новгород]. – Нижний Новгород, 2025. – 25 с.
37. Воронцова Е. В. Методический аудит цифровых инструментов микрообучения для формирования лексических навыков / Е. В. Воронцова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14, №1. – С. 55–67.
38. Вэй, Л. Выбор стратегии подготовки кадров в рамках инициативы КНР «Один пояс, один путь» («Экономический пояс шёлкового пути и морской шёлковый путь XXI века») / Л. Вэй, М. Чжан // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2017. – № 12 (1). – С. 140-142.
39. Гаврилович А. А. Некоторые аспекты проблемы гуманизации педагогического процесса в условиях университетского образования / А. А. Гаврилович // Хуманизация и демократизация на педагогический процесс в условиях университетского образования: сб. науч. ст. София: СУ «Св. Климент Охридски». – Изд-во ЕКСОПРЕС, 2006. – С. 149–151.

40. Гао, Ичжэ. Министерство образования издало документ, разъясняющий четыре основные компетенции учителей: профессиональная этика, педагогическая практика, всестороннее образование и самостоятельное развитие. Установлены стандарты профессиональной компетентности студентов педагогических вузов. Китайский язык в средней школе [高毅哲. 教育部发文明确师德践行, 教学实践, 综合育人和自主发展四大能力 师范生教师职业能力有了标准] / Ичжэ Гао // Китайский язык в средней школе. [中学语文]. – 2021. – №17. – С. 6+12.

41. Гао, Чуань. Идти в ногу с партией и продвигать разработку государственного экзамена для самообучающихся. Обзор 40 лет работы в Тяньцзине и комментарии по разработке «14-го пятилетнего плана» [高川, 王彤. 紧跟党的步伐, 推进自考发展——天津自考 40 年回顾及“十四五”发展刍议] / Гао, Чуань // Экзамен в Китае. [中国考试]. – 2021. – № 5. – С. 25–32.

42. Глазун М. А. Интернет-технологии в обучении грамматике английского языка студентов авиационного университета / М. А. Глазун, К. М. Яхьяева, Н. А. Лебедева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12, №4. – С. 73–82.

43. Глазырина О. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей в техническом вузе в условиях единого образовательного пространства / О. В. Глазырина // Приоритетные направления развития науки и образования в условиях формирования технологического суверенитета: материалы международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2024. – С. 78-83.

44. Го, Синь. Подготовка преподавателей колледжей в новую эпоху: значение, проблемы и меры противодействия [郭昕. 新时代高校教师培训：意义、问题及对策] / Го Синь // Исследования непрерывного образования [继续教育研究]. – 2024 – №7. – С.45-48.

45. Головкова, Н. А. Универсальные компетенции и новые подходы к оценке личностных качеств обучающихся в условиях обновлённого

дополнительного образования / Н. А. Головкова, Г. Б. Струкова // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития: материалы итоговой очно-заочной научно-практической конференции (с международным участием). – Ижевск, 2023. – С. 567-572.

46. Гу, Хайин. Анализ ценности современного образования на основе теории промышленности и технологий [谷海英, 崔玉静, 王素芬. “以人为本”理论的现代教育价值解析] / Хайин Гу, Юйцзин Цуй, Суфэнь Ван // Форум промышленности и технологий [产业与科技论坛], 2018. – №17(5). – С. 178-179.

47. Гукаленко, О. В. Аксиологическая составляющая подготовки китайских педагогов-исследователей в системе российского высшего образования / О. В. Гукаленко, Т. А. Тореева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 7. – С. 18–35.

48. Гукаленко, О. В. Обновление региональной системы непрерывного педагогического образования: ценностный подход и социально-образовательные практики / О. В. Гукаленко, О. В. Китикарь // Ценности и смыслы. – 2023. – № 4 (86). – С. 41–53.

49. Гукаленко, О. В. Подготовка педагогических кадров в Китае и России в условиях цифровой трансформации образования / О. В. Гукаленко, В. П. Борисенков, С. Жэнь // Ярославский педагогический вестник. – 2026. – № 1 (148). – С. 146–155.

50. Гукаленко, О. В. Технологии искусственного интеллекта как инструмент системной интеллектуализации образовательной среды / О. В. Гукаленко, Ю. Мэй, В. Н. Пустовойтов // Информатика и образование. – 2026. – Т. 41, № 1. – С. 49–56.

51. Гукаленко, О. В. Ценностные основы развития педагогического образования в современной России / О. В. Гукаленко, Ю. Мэй, В. Н. Пустовойтов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2026. – № 1. – С. 76–97.

52. Гурулева, Т. Л. Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений / Т. Л.

Гурулева, Н. И. Бедарева // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 4. – С. 108–123.

53. Дмитриева, Н. К. Психолого-педагогический компонент северной компетенции учителя иностранного языка / Н. К. Дмитриева // Педагогические мастерские: сборник научных трудов. – Киров, 2024. – С. 40–42.

54. Ду, Яньян. Развитие высшего педагогического образования в Китае: автореф. дис... канд. пед. наук / Ду Яньян. – Санкт-Петербург, 2004. – 20 с.

55. Дэн, Гоминь. Реконструкция структуры знаний учителей на основе искусственного интеллекта + образования: о структуре AIRCEK и её модели развития [邓国民, 李云春, 朱永海. 人工智能+ 教育. 驱动下的教师知识结构重构: 论融入伦理的 AIRCEK 框架及其发展模式]/ Гоминь Дэн, Юньчунь Ли, Юнхай Чжу // Журнал дистанционного образования. [远程教育杂志]– 2021. – Т. 39. – № 1. – С. 63–73.

56. Е, Чанцин. Инновации в модели подготовки молодых преподавателей в колледжах и университетах с точки зрения системы наставничества [叶常青. 导师制视域下高校青年教师培养模式创新]/ Чанцин Е. // Китайское образование для взрослых. [中国成人教育]. – 2018. – № 15. – С. 141–143.

57. Ермаков, Д. С. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, С. А. Янкевич / АНО «Платформа новой школы. – 2020.

58. Ермаков, Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д. С. Ермаков // Образовательная политика. – 2020. – № 1(81). – С. 104–112.

59. Жэнь, Сяюань, Ван Чжицзюнь, Ван Шицзя. Исследование смешанного режима обучения на основе MOOCs – новые способы профессионального развития для новых преподавателей в колледжах и университетах [任小媛, 王志军, 王诗佳. 基于 MOOCs 的混合式培训模式研究——高校新教师专业发展的新途径]/ Жэнь Сяюань, Ван Чжицзюнь, Ван Шицзя //

Современные образовательные технологии [现代教育技术]. – 2016. – № 26(8). – С. 76–82.

60. Зеер, Э. В. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э. В. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17-25.

61. Зеер, Э. Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 4. – С. 11–39.

62. Зеер, Э. Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования / Э. Ф. Зеер. // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 4. – С. 30-38.

63. Зеер, Э. Ф. Персонализированное образование – инновационный тренд современной профессиональной подготовки / Э. Ф. Зеер, М. В. Зиннатова. // Теория и методика профессионального образования. – 2022. – № 9. – С. 33-40.

64. Зуляр, Р. Ю. Интерактивные технологии в преподавании политических наук в высшей школе / Р. Ю. Зуляр // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, №1. – С. 44–61.

65. Иванова, А.С. Искусственный интеллект в персонализации образования: как ChatGPT влияет на образование / А.С. Иванова // Студенческий вестник: актуальные вопросы науки и образования. Сборник студенческих научных работ. – Елец, 2025. – С. 28-30.

66. Исламов А.Э., Казанцева А.Р. Междисциплинарные технологии персонализации развития в технологическом образовании / А.Э.Исламов, А.Р. Казанцева // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии. Материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2024. – С. 336-338.

67. Исмагилова, А.Р. Использование искусственного интеллекта для персонализации учебного процесса в образовании / А. Р. Исмагилова // Педагогический дизайн в образовании. Периодический сборник научных и

методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей. – Москва, 2024. – С. 72-77.

68. Калле, М. И. Формирование социокультурной компетенции иностранных студентов подготовительных факультетов нефилологических вузов на материале персоналий: дис. ... канд. пед. наук / Калле Марина Игоревна; [Место защиты: Санкт-Петербург]. – СПб., 2023. – 440 с.

69. Карпутова, А. В. Цифровая трансформация образования в России и в Китае: проблемы и перспективы / А. В. Карпутова, Т. Е. Намчыл, А. О. Наследова // Диалог культур: материалы XIII межвуз. науч.-практ. конф. с международным участием 2020 года. – СПб.: ВШТЭ СПбГУПТД, 2020. – С. 37-40.

70. Касьян, А. А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А. А. Касьян // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17-22

71. Коган М. С. Повышение речевой активности студентов на основе онлайн-курса англоязычных комиксов / М. С. Коган, А. В. Гаврилова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14, №2. – С. 38-53.

72. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 242 с.

73. Кондратенко, Б. А. Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кондратенко Борис Анатольевич; [Место защиты: Калининград]. – Калининград, 2015. – 23 с.

74. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года № 1688-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 20.02.2026)

75. Корбачкова, С. А. Моделирование процесса развития профессиональных компетенций студентов при обучении китайскому языку как второму иностранному / С. А. Корбачкова, А. А. Поздьякина, О. С. Подольская // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 6. – С. 95–99

76. Корнетов, Г. Б. Гуманизация образования: традиции и перспективы / Г. Б. Корнетов. – М.: МТП и МИО, 2021. Гуманистическое образование: традиции и перспективы / Г. Б. Корнетов; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. - Москва : ИТПИМИО, 1993. – 135 с.

77. Лавриненко, Т. Д. Реконструкция содержания обучения китайских учителей в информационном обществе / Т. Д. Лавриненко, Л. Чжан // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества. – 2019. – С. 516-524.

78. Лебедева, Л. А. Формирование общих компетенций студентов колледжа посредством проектной деятельности будущих педагогов / Л. А. Лебедева // II чтения педагогов-аспирантов системы среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия): сборник материалов. – Киров, 2022. – С. 16-20.

79. Левко, А. И. Проблема ценностей в системе образования / А. И. Левко, Л. В. Ахмерова; М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования. - Минск: Нац. ин-т образования М-ва образования Респ. Беларусь, 2000. - 311 с. – ISBN 985-6510-58-9

80. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические труды / П. Ф. Лесгафт. [Вступ. ст. И. Н. Решетень; АПН СССР]. – М.: Педагогика, 1988. – 398 с.

81. Ли, Тянь. Информатизация педагогического образования в КНР как условие совершенствования качества подготовки учителя: дис. ... канд. наук / Ли Тянь. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2024. – 165 с.

82. Ли, Цзюньлин. Анализ потребностей в развитии молодых преподавателей в колледжах и университетах и методов их решения на примере провинции Ляонин [李俊玲, 孙绍然. 高校青年教师发展需求及对策分析——以辽宁省为例] / Цзюньлин Ли, Шаожань Сунь // Наблюдения за управлением. [管理观察] – 2017. – № 17. – С. 107-109.

83. Лу, Гуанмин. Практика и размышления о системе наставничества для молодых преподавателей в колледжах и университетах [卢官明, 闫静杰. 高校青

年教师导师制的实践与思考] / Гуанмин Лу, Цзинцзе Ян // Форум по образованию и преподаванию [教育教学论坛]. – 2017. – № 28. – С. 23-24.

84. Лю, Сяофэн. Исследование пути развития цифровой грамотности региональных учителей – размышления на основе концепции цифровой грамотности учителей [刘晓峰. 区域教师数字素养培育路径研究 ——基于《教师数字素养》框架的思考] / Лю Сяофэн // Подготовка учителей для начальной и средней школы [中小学教师培训]. – 2023. – №7. – С. 22–26.

85. Лю, Ю. ИИ расширяет возможности подготовки учителей: образовательные последствия и практические аспекты [刘洋. AI 赋能教师培训：教育意蕴及实践向度] / Лю Ю // Журнал аудиовизуального образования [电化教育研究]. – 2021. – Т. 42 – № 1 – С. 64-71.

86. Лян, Шучинь. Эволюция учителей в педагогов – размышления о профессиональном росте учителей на основе концепции гуманистического образования [梁淑琴. 教师向教育者的嬗变——基于人本主义教育理念下教师专业成长的思考] / Шучинь Лян // Журнал Лулянского университета [吕梁学院学报]. – 2017. – Т. 7. – № 4. – С. 39-41.

87. Ляо Яньлин. Персонализированное образование и обучение на основе информационных технологий [廖燕玲, 卢语丹, 张杰. 以信息技术为依托的个性化教育与学习] / Яньлин Ляо, Юдань Лу, Цзе Чжан // Компьютерные науки. Чунцинское компьютерное общество. Труды конференции по обмену технологиями применения компьютеров 2008 года. [《计算机科学》杂志. 重庆计算机学会. 2008 年计算机应用技术交流会论文集]. – 2008. – С. 250-251+256.

88. Мазуркевич, А. А. Подготовка педагогических кадров в Китае в настоящее время / А. А. Мазуркевич // Актуальные исследования. – 2024. – № 47(229), ч. II. – С. 85-89.

89. Махмутов А.А., Махмутова Е.Н. Анализ отдачи от высшего образования в ракурсе персонализации // IV РОССИЙСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КОНГРЕСС. Новая экономическая ассоциация, Институт экономики РАН,

Экономический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, Московская школа экономики МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2020. – С. 37-40.

90. Мешкова, О. Ю. Личностные особенности будущих педагогов при формировании универсальных компетенций / О. Ю. Мешкова // Научное творчество молодёжи как ресурс развития современного общества: сборник статей по материалам XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей. – Нижний Новгород, 2021. – С. 28-31.

91. Министерство образования Китая. Рабочее совещание по вопросам развития новых гуманитарных наук прошло в Шаньдунском университете [Электронный ресурс] / Министерство образования Китая. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202011/t20201103_498067.html (дата обращения: 20.01.2026).

92. Министерство образования КНР. Уведомление Министерства образования и восьми других ведомств об издании «Плана укрепления кадрового потенциала системы базового образования в новую эру». [Электронный ресурс] / Министерство образования Китая. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html (дата обращения: 25.03.2026).

93. Министерство образования КНР. Университет Цинхуа укрепляет научно-техническое образование и разработку учебных программ по искусственному интеллекту для содействия реформе педагогического образования – подготовка учителей будущего. [Электронный ресурс] / Министерство образования Китая. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2025/2025_zt13/zjggxc/202601/t20260128_1427730.html (дата обращения: 15.02.2026)

94. Министерство образования КНР. Реализация плана возрождения педагогического образования для формирования высококачественного учительского корпуса. [Электронный ресурс] / Министерство образования Китая. URL:

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2018n/ztzl_jsjyzx/mtbd/201804/t20180419_333634.html (дата обращения: 15.02.2026).

95. Министерство образования КНР. Уведомление Министерства образования о содействии реформе квалификации учителей начальных и средних школ путем освобождения студентов педагогических вузов от экзаменов. [Электронный ресурс] / Министерство образования Китая. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/202201/t20220121_595602.html (дата обращения: 15.02.2026).

96. Мишина, А. В. Персонализация развития искусствоведческой компетенции будущих педагогов художественного направления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мишина Анастасия Валентиновна; [Место защиты: Казань]. – Казань, 2017. – 23 с.

97. Мухаметзянов, И. Ш. Иммерсивные технологии в образовании, возможные негативные аспекты применения / И. Ш. Мухаметзянов // Пространство педагогических исследований. – 2024. – Т. 1, №1. – С. 41–59

98. Мухаметзянов, И. Ш. Иммерсивные технологии в общем образовании и возможные негативные последствия применения / И. Ш. Мухаметзянов // Педагогическая информатика. – 2024. – №4. – С. 395–410

99. Мухаметзянов, И. Ш. Цифровые компетенции как залог здоровья учащегося. Опыт пандемии. Заметки к образовательным стандартам / И. Ш. Мухаметзянов // Информатизация образования и науки. – 2022. – №1 (53). – С. 139–148. – ISSN 2073-7572.

100. Мухаметзянова, Ф. Ш. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов / Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. Н. Исланова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 5. – С. 8.

101. Мырзакулова Г. Сабакты бақылау парағының қазақстандық үлгісі / Г. Мырзакулова, Г. Дарипбаева, И. Адиханов et al. // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, – 2023. – Т. 107. – № 4. – С. 27-36.

102. Никулина, Н. Н. Формирование универсальных компетенций в профессионально-личностном развитии будущих педагогов / Н. Н. Никулина, Н. И. Любимова // Развитие личности в образовательном пространстве: сборник материалов международной научно-практической конференции. 2021. – С. 290–293.

103. Оуян Г. Эволюционная логика и путь реформирования оценки преподавания университетских преподавателей в Китае с точки зрения преподавания и академических исследований [欧阳光华, 游子欢. 教学学术视域下我国高校教师教学评价的演进逻辑与改革进路] / Оуян Гуанхуа, Ю Цзихуань // Развитие и оценка высшего образования. [高教发展与评估]– 2025. – Т. 41. – № 4. – С. 1-10.

104. Оуян Г. Сдача вступительных экзаменов в вузы не по месту регистрации в условиях новой реформы гаокао: современное состояние, проблемы и контрмеры [欧阳光华, 杜剑涛. 新高考背景下的异地高考: 现状、问题与对策] / Оуян Гуанхуа, Ду Цзяньтао // Современное управление образованием. [现代教育管理]– 2021. – № 3. – С. 17-24.

105. Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: Сборник статей X Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Гуляев Г.Ю. – Пенза: Издательство «Наука и просвещение», 2025. –88 с.– ISBN: 978-5-00236-914-0

106. Опережающая профессиональная подготовка: проблемы и возможности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 85-летию системы СПО в РФ / Гл. ред. Митин С.Н. // Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2025. – 253 с.

107. Павлова, Н. В. Опыт реализации будущими учителями биологии экологических практикумов для школьников с использованием цифрового оборудования / Н. В. Павлова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – №2(62). – С.128–134. DOI: 10.52772/25420291_2024_2_128

108. Панов В.И., Патраков Э.В. Трансформация социальных взаимодействий высокоорганизованных групп в условиях цифровизации: эконсихологическая модель // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН. Ответственные редакторы: Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев, А.В. Махнач, Н.Е. Харламенкова, А.В. Юревич, И.И. Ветрова. Москва, 2022. – С. 370-372.

109. Панова, Л. Д. Тенденции развития педагогического образования в Китае / Л. Д. Панова, Мэнчжу Ван // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 3(73). – С. 119-128.

110. Петрова В.В. Персонализация образования: персонализированный комментарий работы студента как инструмент персонализации образовательного процесса // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2021. – Т. 1. – С. 420-423.

111. Петушкова Е. В. Коммуникативно-деятельностный подход к управлению индивидуальной учебной деятельностью учащихся / Е. В. Петушкова, С. Д. Шакура // Народная асвета. – 2011. – № 2. – С. 7–12.

112. Печеркина, А. А. Личностно-профессиональная самореализация: анализ исследований отечественных и зарубежных авторов / А. А. Печеркина, К. Д. Катькало // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 88-95. – DOI 10.26170/2079-8717_2021_01_11.

113. Печеницына У.А. Обучение сквозным цифровым технологиям в условиях персонализации образовательных траекторий школьников // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2024. – С. 228-230

114. Прокопова, А. С. Профессиональная персонализация будущих педагогов изобразительного искусства в процессе освоения визуальной культуры: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.7. / Прокопова Анна

Сергеевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»; Диссовет Д 212.294.ХХ (24.2.412.03)]. – Хабаровск, 2024. – 38 с.

115. Реан, А. А. Психология и педагогика: [Общ. психология и педагогика. Педагогика и психология личности. Личность учащегося в пед. процессе. Методы психол.-пед. диагностики]: Учеб. для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с. (Серия "Учебник нового века"). ISBN 5-272-00266-0

116. Реморенко, И.М. Использование искусственного интеллекта в образовании: временная мода или факторсистемных изменений? / И. М. Реморенко // Тенденции развития образования 2025. Сборник статей международной научно-практической конференции в 2х томах. – Москва, 2025.— С. 157-166.

117. Роберт, И. В. Методология научно-педагогического исследования в области информатизации образования / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. – 2019. – №3. – С. 109-130

118. Роберт, И. В. Педагогические модели замещения реальной коммуникации на виртуальную при информационном взаимодействии учебного назначения / И.В. Роберт // Научно-методические основы проектирования и реализации образовательного процесса в цифровой образовательной среде: монография. – М.: ИСМО, 2024. – С. 16-35.

119. Роберт, И. В. Развитие информатизации образования в условиях цифровой трансформации / И.В. Роберт // Педагогика. – 2022. – Т. 86, №1. – С. 40-50

120. Роберт, И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования / И.В. Роберт // Информатизация образования и науки. – 2020. – №3 (47). – С. 3-16

121. Роберт, И. В. Системный подход к становлению и развитию цифровой трансформации образования / И.В. Роберт // Развитие военной педагогики в XXI веке. Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2025. – С. 45-55.

122. Роберт, И. В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития / И.В. Роберт // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник: материалы XX Национальной научной конференции с международным участием. Выпуск 16. Часть 1. – Москва, 2021. – С. 868-876.

123. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: ЛитРес, ООО «Издательство АСТ», 2020. – 1280 с. – ISBN: 978-5-17-121051-2

124. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2012. – 224 с. – Серия "Мастера психологии". – ISBN 978-5-459-00888-3

125. Савенков, А. И. Педагогика. Исследовательский подход: учебник и практикум для академического бакалавриата: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и психология». - 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – Ч. 2. – 2019. – 186 с. – ISBN 978-5-534-06821-4

126. Савинова, Н. А. Педагогический потенциал персонализированного обучения учащихся в информационно-образовательной среде современной школы: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Савинова Наталья Алексеевна; [Место защиты: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого]. – Великий Новгород, 2021. – 24 с.

127. Свириденко И. Н. Цифровая трансформация образовательной среды высших учебных заведений / И. Н. Свириденко, В. В. Чаловский, Н. Г. Марченкова, Ю. А. Генварева // ЦИТИСЭ. – 2026. – №2. – С. 597–605.

128. Селиванова, Н. Л. Воспитание будущего педагога: ценности, подходы, вызовы / Н. Л. Селиванова // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы. сборник научных статей III Международного форума, посвященного Году защитника Отечества, в 2 частях. – Ч.1. – Воронеж, 2025. – С. 3-8.

129. Сериков, В. В. Гуманитарная миссия педагога в условиях цифровой трансформации образования / В. В. Сериков // Качество педагогического образования: состояние и проблемы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2023. – С. 140-146.

130. Сериков, В. В. Дидактика как наука об обучении человека / В. В. Сериков // Антропологический подход к осмыслению роли российского учителя в системе современного образования. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Пятигорск, 2024. – С. 22-35.

131. Сериков, В. В. Методологические ориентиры исследования и проектирования педагогического образования / В. В. Сериков // Инновационный вектор развития педагогического образования в современных реалиях: Коллективная монография. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2024. – С. 11-37.

132. Сериков, В. В. Концепции и многообразие моделей личностно-развивающего образования / В. В. Сериков // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы. статьи II Международного форума. – Воронеж, 2025. – С. 3-6.

133. Сериков, В. В. Научно-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы как социокультурный феномен / В. В. Сериков // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды 20-й Юбилейной международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2023. – С. 9-14.

134. Сериков, В. В. Тенденции развития личностно-ориентированного образования / В. В. Сериков // Образование будущего и будущее образования – ISMED'2025. Программа и тезисы докладов Международной конференции по развитию современного образования. – Москва, 2025. – С. 34а.

135. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.

136. Сликишина И. В. Системы генеративного искусственного интеллекта в подготовке педагогов среднего профессионального образования / И. В. Сликишина, А. Н. Дробхина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, №3. – С. 50–61.

137. Солдатова, Г.У. Итоги цифровой трансформации: от онлайн реальности к смешанной реальности / Г.У. Солдатова, Е.И.Рассказова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 4. – С. 87-97.

138. Солдатова, Г.У. Поколение цифровой социализации: гиперподключенность и новая социальность // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании. Материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 259-264.

139. Суляева О. А. Сквозные цифровые технологии в образовании / А. М. Збарский, М. А. Гаранин, О. А. Суляева // Вопросы инновационной экономики. – 2023. – Т. 13, №3. – С. 1663–1674.

140. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

141. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Практикум: учебник для вузов / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2026. – 190 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06245-8.

142. Тореева, Т. А. Исследовательская деятельность как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации / Т. А. Тореева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2025. – Т. 22, №2. – С. 184–194.

143. Тореева, Т. А. Ценностно-смысловые аспекты подготовки педагогических кадров в информационном образовательном пространстве России / Т. А. Тореева // Мир университетской науки. Культура. Образование. – 2025. – №10. – С. 52–58.

144. Тореева, Т. А., Борисенков В. П. Стратегии подготовки педагогов-исследователей в современной системе высшего образования / Т. А. Тореева, В.

П. Борисенков // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – №2 (143). – С. 64–73.

145. Тореева, Т. А., Борисенков В. П., У Линь. Развитие системы подготовки педагогических кадров в Китае в эпоху цифровой трансформации образования / В. П. Борисенков, Т. А. Тореева, У Линь // Высшее образование сегодня. – 2023. – №6. – С. 30–36.

146. Тореева, Т. А., Ли Тянь. Подготовка педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования в Китае / Т. А. Тореева, Ли Тянь // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2023. – №4. – С. 85–90.

147. Троицкая, О. Н., Вохтомина, Е. Д. Методика применения цифровых инструментов для разработки образовательного контента в соответствии с заданной целью обучения / О. Н. Троицкая, Е. Д. Вохтомина // Информатика и образование. – 2023. – №38(2). – С. 26–34.

148. Тузкова, Ю. В., Ванчакова, Н. П., Вацкель, Е. А. Применение электронной образовательной среды как условие повышения профессиональной рефлексии студентов медицинского вуза / Ю. В. Тузкова, Н. П. Ванчакова, Е. А. Вацкель // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, №3. – С. 62–76.

149. У, Ханьтянь. Эндогенная дилемма и самообновление исследований в области высшего образования в постиндустриальном обществе [吴寒天. 后工业社会高等教育研究的内生困境与自我革新] / Ханьтянь У // Исследования в области высшего образования. [高等教育研究]. – 2022, – № 43(6). – С. 42-48.

150. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва: Фаир-Пресс, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 574, с. – (Из классического наследия педагогики). – ISBN 5-8183-0811-1

151. Фэн, Цзинься. Новые тенденции в профессиональном развитии учителей в эпоху интеллектуальной взаимосвязи [冯金霞. 智能互联时代教师专业

发展的新趋势] / Фэн Цзинься // Образование Нинся. [宁夏教育]. – 2020. – № 6. – С. 24-26.

152. Фарус, О. А. Практика применения компьютерного моделирования при изучении химии в педагогическом вузе / О. А. Фарус // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14, №2. – С. 26–37.

153. Фетисова, Л. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента как инновационная модель профессионального и личностного развития / Л. Ю. Фетисова, Л. В. Шилова // Высшее образование сегодня. – 2020. – №7. – С. 40–43.

154. Фей, Я. Цифровое персонализированное обучение в высшем образовании Китая / Я. Фей // Образование, технологии и общество на смене эпох: Материалы XX международного конгресса с элементами научной школы для молодых ученых. В 2-х томах, Москва, 28–29 марта 2024 года. – Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2024. – С. 175-183.

155. Фельдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология Избр. психол. труды, Учеб.-метод. пособие / Д.И. Фельдштейн; [Гл. ред. Д. И. Фельдштейн], Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М., Воронеж: Изд-во МПСИ, НПО "МОДЭК", 2002. –427 с. (Серия "Библиотека психолога"). – ISBN 5-89502-348-7, 5-89395-418-1.

156. Ху, Синьюэ. Дилемма и выход из трансформации роли учителей в эпоху искусственного интеллекта –на основе теории трансформационного обучения [胡鑫月. 人工智能时代教师角色转变的困境与出路 ——基于转化学习理论视角] / Синьюэ Ху // Исследования профессионального образования. [职业教育研究]. – 2024. – № 2. – С. 68-75

157. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 406 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14199-3.

158. Цай, Хуэй. Цифровизация образования в Китае и её международное значение / Цай Хуэй // Наука и школа. – 2025. – №1. – С. 174–186.

159. Цимерман Е. А. Дополненная реальность в иноязычной подготовке студентов вуза с целью развития лексических навыков / Е. А. Цимерман // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, №2. – С. 39–50.

160. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – Москва; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 133 с. – ISBN 9984-16-020-3.

161. Чепинская М. А. Интерактивный медиатекст в практике обучения русскому языку как иностранному / М. А. Чепинская // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, №1. – С. 62–74.

162. Чжан, Цзин. Движущие силы, характеристики и ограничения цифрового расширения возможностей в исследованиях педагогического образования [张静. 数智化赋能教师教育研究的动因、表征及限度]/ Цзин Чжан // Исследования высшего образования провинции Хэйлунцзян. [黑龙江高教研究]. – 2024. – Т. 42, № 9. – С. 125–130.

163. Чжэн, Лихуа. Исследование пути развития педагогических способностей преподавателей высших профессиональных колледжей [郑丽华. 高职院校教师教学能力发展路径研究] / Лихуа Чжэн // Цинь Чжи[秦智], 2023. – № 5. – С. 126-128.

164. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

165. Шибут, И. П. Информационно-коммуникационные технологии в системе высшего образования Китая / И. П. Шибут, Сун Юйцин // Белорусский государственный университет. – 2024.

166. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Учеб. пособие для пед. ин-тов] / Г. И. Щукина // – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

167. Эверт, Н. А. Сопровождающая диагностика в оценке компетентностного развития студента-практиканта (бакалавра, магистра): учебное

пособие / Н. А. Эверт. //– Издание 2-е, перераб. и доп.. – Красноярск, 2013. – 196 с.

168. Юдина, Т. Н. Цифровизация как тренд и драйвер сотрудничества вузов, предпринимательства и государства: pro et contra / Т. Н. Юдина, А. М. Балашев // Государственное управление. Электронный вестник. – 2020. – № 83. – С. 294–317. – DOI 10.24411/2070-1381-2020-10120.

169. Яковлева, Н. Ф. Подготовка учителя к педагогической поддержке формирования традиционных российских ценностей у обучающихся на региональных инновационных площадках / Н. Ф. Яковлева // Современные наукоёмкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 246–250

170. ABC Ranking (Analytical Center). Рейтинг педагогических университетов Китая 2024 г./ ABC Ranking (Analytical Center) // ABC Китайские университеты – рейтинг. 02.01.2024. [Электронный ресурс] URL: <https://www.cnur.com/sort/1427.html> (дата обращения: 20.01.2026).

171. Abueva N. Educational trajectories of students in the digital information space: challenges and prospects on the example of Kazakhstan and China/ Abueva N, Yanqiu W, Buzelo A, et al. // Economic Annals-XXI/Ekonomičnij Časopis-XXI. – 2024. – Vol. 209– № 5/6. – P. 4

172. Berikkhanova G. Artificial Intelligence in the Personalization of Teaching of Higher Mathematics Students in Kazakhstan. /Berikkhanova G, Begarisheva G, Berikkhanova A, et al. // Education Sciences, 2026. –Vol. 16, № 4. – P. 513.

173. Brown, J. S. Situated Cognition and the Culture of Learning / J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid // Educational Researcher. – 1989. – Vol. 18. – № 1. – P. 32–42.

174. Bray B. Personalization vs differentiation vs individualization. /Bray B, McClaskey K. // URL: <https://www.at-udl.com/tutorials/jr2018/assets/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf> (дата обращения: 20.01.2026).

175. Burlakova, I. Personality-oriented education as a factor of sustainable development of the higher education system / I. Burlakova, G. Khoroshavina, L. Anisimova // E3S Web of Conferences. – 2021. – Vol. 295. – P. 05012. EDP Sciences.

176. Chen, D. Early Childhood Teachers Amid China's Curriculum Reforms: From a Literature Review / D. Chen, Y. Chen, J. Chi // International Journal of Child Care and Education Policy. – 2024. – Vol. 18(1), – P. 8.

177. China Association for Science and Technology / China Association for Science and Technology. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Китайская_ассоциация_по_науке_и_технике (дата обращения: 20.01.2026).

178. Darling-Hammond, L. The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future / L. Darling-Hammond. // New York: Teachers College Press, 2010. – 336 p.

179. Dyachenko, M. S., & Leonov, A. G.. Adaptive learning system architecture with academic performance tracking. / Dyachenko, M. S., & Leonov, A. G. // Russian Journal of Cybernetics. – 2023. – Vol. 4(1), – P. 39-48.

180. Downes, S. An Introduction to Connective Knowledge / S. Downes // Media, Knowledge & Education: Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies, 2008.

181. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027 / European Commission. 2021. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-EU/digital-education-action-plan_en (дата обращения: 20.01.2026).

182. Fullan, M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. // New York: Teachers College Press, 2007. 352 p.

183. Fan H. What is personalization? Perspectives on the design and implementation of personalization in information systems. / Fan H, Poole M S. // Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce, 2006. –Vol. 16, –№ 3-4. – P. 179-202.

184. Gao, X. Teachers' Perceptions of Effective Strategies for Developing Intercultural Competence in Teaching Chinese as a Foreign Language / X. Gao // Global Chinese. 2020. –Vol. 6. –№ 2. – P. 333-358.

185. Hargreaves, A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School / A. Hargreaves, M. Fullan. // New York: Teachers College Press, 2012. – 224 p.
186. Huang M. Exploring the Development of Personalizing Learning in Chinese Higher Education: A Systematic Review of Cognitive Evolution Engine by AI. / Huang M, Cheong N, Zhang Z, et al. // IEEE Transactions on Learning Technologies, 2025.
187. Karpenko O M. Individualization of learning: An investigation on educational technologies. / Karpenko O M, Lukyanova A V, Bugai V V, et al. //Journal of History Culture and Art Research, 2019. –Vol. 8, –№ 3. – P. 81-90.
188. Lan Q. Construction of personalized education model for college students driven by big data and artificial intelligence/ Lan Q.// Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing, 2021, –Vol. 1744, –№ 4. – P. 032022.
189. Marzano, R. J. Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement / R. J. Marzano. // Alexandria, VA: ASCD, 2001. – 168 p.
190. Maximova, M. V. Adaptive personalized learning: implementation of emerging technologies in higher education. /Maximova M V, Frolova O V, Etuev K K, et al. // Inf. Educ., 2023. –Vol. 38, –№ 4. – P. 14-27.
191. Ministry of Education of the People's Republic of China. National Medium- and Long-Term Plan for Education Reform and Development (2010–2020) / Ministry of Education of the PRC. 2010. URL: <https://www.uil.unesco.org/en/articles/china-national-plan-medium-and-long-term-education-reform-and-development-2020> (дата обращения: 20.01.2026).
192. Mukhammadjonovna, R. F. Pedagogical and psychological features of the formation of the creative activity of future teachers through personality-oriented education / R. F. Mukhammadjonovna // ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal. 2021. –Vol. 11. –№ 4. –P. 1053–1056.

193. OECD. Teaching in Focus: Supporting Teacher Professional Development / OECD. 2020. URL: <https://www.oecd.org/education/school/Teaching-in-Focus-2020-1-Supporting-teacher-professional-development.pdf> (дата обращения: 20.01.2026).
194. Omirali A. Digital Trust in Transition: Student Perceptions of AI-Enhanced Learning for Sustainable Educational Futures. /Omirali A, Kozhakhmet K, Zhumaliyeva R. // Sustainability, 2025. –Vol. 17. –№ 17. –P. 7567.
195. Pospelova E A. Application of Generative Artificial Intelligence in Education Personalization: Perceptions of Humanities and Technical Students. /Pospelova E A, Gorlacheva E N, Ototsky P L. // INTEGRATION OF EDUCATION, 2025. –Vol. 29. –№ 4. –P. 735.
196. Pink, D. H. Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us / D. H. Pink. // New York: Riverhead Books, 2009. –273 p.
197. Rakhimov, Z. T. Personality-oriented educational technology as a factor in achieving educational effectiveness / Z. T. Rakhimov // Asian Journal of Multidimensional Research. 2021. –Vol. 10. –№ 10. –P. 950–958.
198. Shchevliagin M. Four scenarios of personalized learning integration mediated by a digital platform. / Shchevliagin M, Koroleva D // Turkish Online Journal of Distance Education, 2024. –Vol. 25. –№ 2. –P. 76–95.
199. Sysoev P.V. Personalized learning based on artificial intelligence technologies: how ready are modern students for new educational opportunities. /Sysoev P V. // Higher education in Russia, 2025. –Vol. 34. –№ 2. –P. 51–71.
200. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2. № 1. P. 3–10.
201. Siewsens, Y., Tuntinakhongul A., Tungkunan P. Components of Chinese Language Teacher's Functional Competencies: A Confirmatory Factor Analysis / Y. Siewsens, A. Tuntinakhongul, P. Tungkunan // International Journal of Instruction. 2021. –Vol. 14. –№ 1. –P. 813-826.

202. Siewseng, Y., Tungkunan, P. Synthesis of Components of Chinese Language Teacher's Functional Competencies / Y.Siewseng, P.Tungkunan // Scholar, 2020. –Vol. 12. –№ 2. –P. 181.

203. Sajja R. Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education. /Sajja R, Sermet Y, Cikmaz M, et al. // Information, 2024, –Vol. 15. –№ 10. –P. 596.

204. Tverdokhliebova N. The use of artificial intelligence in the individualization of student learning in higher technical educational institutions[J]. /Tverdokhliebova N, Yevtushenko N. // Educational Challenges, 2025. –Vol. 30.–№ 2.

205. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers / UNESCO. 2011. URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата обращения: 20.01.2026).

206. Volkov A. Multitrack educational programs as a method of educational process personalization at universities. / Volkov A, Rishko Y, Boboshko D, et al. //Education Sciences, 2023. –Vol. 14. –№ 1. –P. 22

207. Vikaraman, S. S. Mentoring and coaching practices for beginner teachers – A need for mentor coaching skills training and principal's support / S. S. Vikaraman, A. N. Mansor, M. I. M. Hamzah // Creative Education. 2017. –Vol. 8. – № 1. –P. 156–169.

208. Wang X. Exploring the impact of artificial intelligence application in personalized learning environments: Thematic analysis of undergraduates' perceptions in China. /Wang X, Xu X, Zhang Y, et al. // Humanities and Social Sciences Communications, 2024. –Vol. 11. –№ 1. –P. 1644

209. World Bank. Digital Technologies in Education: Guidance Note / World Bank. 2022. URL: <https://www.worldbank.org/ext/en/topic/education/digital-technologies-in-education> (дата обращения: 20.01.2026).

210. Xu, J., Wei X., Hisrich R. D., Yu M., Li X. Mentoring and tacit knowledge transfer in novice teachers from Chinese middle schools: mediating effect of job crafting / J. Xu, X. Wei, R. D. Hisrich, M. Yu, X. Li // Frontiers in Education. 2022. – Vol. 7, –p. 772638.

211. Zhao, K. Educating for Wholeness, but Beyond Competences: Challenges to Key-Competences-Based Education in China / K. Zhao // ECNU Review of Education. 2020. –Vol. 3. –№ 3. – P. 470-487.

212. Zhou C. Integration of modern technologies in higher education on the example of artificial intelligence use. / C. Zhou // Education and Information Technologies, 2023. –Vol. 28. –№ 4. –P. 3893-3910.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(справочное)

**Анкета по разработке модели персонализации профессиональной подготовки
будущих педагогов в вузах Китая**

Уважаемый студент! Здравствуйте!

Я являюсь аспирантом факультета образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Тема моей кандидатской диссертации: «ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

В контексте цифровой трансформации высшего образования и активного внедрения искусственного интеллекта в учебный процесс мы проводим исследование, посвящённое персонализации подготовки будущих педагогов в китайских университетах. С целью получения эмпирических данных о текущем состоянии этой работы мы разработали данную анкету. Просим Вас уделить несколько минут её заполнению – Ваше мнение крайне важно для нашего исследования. Подчёркиваем, что все полученные данные будут использоваться исключительно в научных целях, анкета является полностью анонимной, а результаты будут представлены только в обобщённом виде. Заранее благодарим за участие!

(Инструкция по заполнению: пожалуйста, отвечайте в соответствии с Вашей реальной ситуацией. Задания с выбором ответа, если не указано иное, предполагают единственный выбор. Отметьте «√» вариант, который Вы считаете подходящим. В вариантах с пометкой «другое» пожалуйста, напишите Ваш ответ в соответствии с Вашей реальной ситуацией. На открытые вопросы отвечайте, исходя из Ваших истинных мыслей.)

I. Основная информация

1. Ваш пол:

(1) Мужской (2) Женский

2. Ваш курс:

(1) 1 курс (2) 2 курс (3) 3 курс (4) 4 курс

3. К какой категории относится Ваша текущая специальность?

(1) Гуманитарные и социальные науки

(2) Экономика и менеджмент

(3) Естественные науки

(4) Инженерные науки

(5) Искусство

II. Специальное исследование

4. Реализуется ли в Вашем университете система наставничества (институт тьюторов или кураторов)?

(1) Да (2) Нет

5. Ваш опыт внутренних академических обменов / стажировок (в пределах страны, на момент заполнения анкеты):

(1) Пока нет опыта

(2) Завершено 1 раз

(3) Завершено 2 раза

(4) Завершено 3 раза или более

6. Ваш опыт международных академических обменов / стажировок (на момент заполнения анкеты):

(1) Пока нет опыта

(2) Завершено 1 раз

(3) Завершено 2 раза

(4) Завершено 3 раза или более

7. Ваш опыт педагогической практики (на момент заполнения анкеты):

(1) Пока нет опыта

(2) Завершено 1 раз

(3) Завершено 2 раза

(4) Завершено 3 раза или более

8. Существует точка зрения, что современные вузы готовят специалистов по единому шаблону («тысяча вузов — одно лицо, тысяча выпускников — одно лицо»). Насколько Вы согласны с этим утверждением?

(1) Полностью согласен(на)

(2) Скорее согласен(на)

(3) Затрудняюсь ответить / Нейтрально

(4) Скорее не согласен(на)

(5) Полностью не согласен(на)

9. **(Можно выбрать несколько вариантов)** Как Вы считаете, какие из перечисленных факторов в наибольшей степени препятствуют эффективной подготовке специалистов в Вашем вузе?

(1) Недостаточное внимание руководства университета к вопросам качества подготовки

(2) Устаревшая система оценивания учебных достижений студентов

(3) Неэффективное распределение ресурсов (финансовых, материально-технических, кадровых)

(4) Низкая вовлечённость студентов в учебный процесс, недостаток интерактивных форм организации обучения

(5) Устаревшее содержание учебных программ и низкое качество учебно-методических материалов

(6) Низкая эффективность применяемых преподавателями методов обучения

(7) Разрыв между содержанием специальности и реальными потребностями рынка труда и общества

(8) Устаревшая концепция (идеология) подготовки кадров, не соответствующая

современным вызовам

(9) Устаревшая материально-техническая и информационная инфраструктура вуза

(10) Недостаточный уровень квалификации преподавательского состава

(11) Недостаточное финансирование образовательной деятельности

(12) Другое: _____

10. Как бы Вы оценили текущий уровень персонализации в Вашем профессиональном образовании?

(1) Очень высокий уровень персонализации

(2) Достаточно высокий уровень

(3) Средний уровень / Затрудняюсь ответить

(4) Достаточно низкий уровень

(5) Крайне низкий уровень (персонализация практически отсутствует)

11. **(Можно выбрать несколько вариантов)** Какие дисбалансы в подходах к подготовке специалистов, на Ваш взгляд, наиболее характерны для современной системы высшего образования в Китае?

(1) Приоритет количественных показателей (масштаб, численность выпускников) над качеством подготовки

(2) Преобладание коллективных (групповых) форм обучения над учётом индивидуальных образовательных потребностей студентов

(3) Ориентация на решение узких локальных задач вместо формирования системного мышления

(4) Преимущественная передача готовых знаний в ущерб развитию способностей к самостоятельному мышлению и практическому

(5) Акцент на формальном построении учебных курсов без достаточного внимания к воспитательной и культурно-развивающей функции образования

(6) Доминирование экзаменационной оценки над всесторонним развитием личности и компетенций студента

(7) Замкнутость на внутренних потребностях вуза при недостаточном учёте запросов общества и рынка труда

(8) Другое: _____

12. Насколько ясны для Вас цели профессиональной подготовки по Вашей специальности?

(1) Полностью ясны

(2) В основном ясны

(3) Частично ясны / нейтрально

(4) В основном не ясны

(5) Совершенно не ясны

13. Как Вы считаете, учитывают ли установленные цели подготовки по Вашей специальности Ваши индивидуальные запросы на личностное и профессиональное развитие?

(1) Безусловно учитывают

(2) В значительной степени учитывают

(3) Учитывают частично / нейтрально

(4) В основном не учитывают

(5) Совершенно не учитывают

14. **(Можно выбрать несколько вариантов)** Какие недостатки, на Ваш взгляд, присущи целям подготовки по Вашей специальности?

(1) Нечеткое позиционирование целей подготовки

(2) Серьёзная проблема унификации (одинаковости) целей для всех студентов

(3) Невозможность измерить достижение целей

(4) Отсутствие уровневого подхода в целях подготовки (для разных групп студентов)

(5) Цели подготовки отстают от современных требований рынка труда

(6) Низкая практическая эффективность целей (оторванность от реальной профессиональной деятельности)

(7) Отсутствие конкретных механизмов реализации целей

(8) Другое: _____

15. Насколько, по Вашему мнению, текущая система учебных курсов способствует обогащению и расширению Вашей профессиональной эрудиции и структуры знаний?

(1) В полной мере способствует

(2) В значительной степени способствует

(3) В некоторой степени способствует / нейтрально

(4) Практически не способствует

(5) Совершенно не способствует

16. Насколько текущая система учебных курсов удовлетворяет Ваши потребности в индивидуальной образовательной траектории (личностном развитии)?

(1) Полностью удовлетворяет

(2) В значительной степени удовлетворяет

(3) Удовлетворяет частично / нейтрально

(4) В основном не удовлетворяет

(5) Совершенно не удовлетворяет

17. **(Можно выбрать несколько вариантов)** Какие проблемы системы учебных курсов Вы отмечаете в первую очередь?

(1) Недостаточное участие и вовлечённость студентов в процесс разработки курсов

(2) Отсутствие индивидуализации в структуре курсов (жёсткий стандарт)

(3) Устаревшее содержание и неактуальные учебные материалы

(4) Непривлекательная форма подачи материала и низкая интерактивность курсов

(5) Отсутствие ориентации на перспективу, знания не соответствуют современным тенденциям

(6) Отрыв практических занятий от теоретической базы

(7) Другое: _____

18. Насколько, по Вашему мнению, оправдано внедрение уровнево-дифференцированного подхода (обучение по уровням и категориям сложности) для специальных (профессиональных) дисциплин?

(1) Крайне оправдано и необходимо

(2) Скорее оправдано

(3) Затрудняюсь ответить / нейтрально

(4) Скорее не оправдано

(5) Совершенно не оправдано

19. Насколько используемые методы преподавания способствуют реализации принципа индивидуального подхода (учёта особенностей, дифференцированного развития студентов)?

(1) В полной мере способствуют

(2) В значительной степени способствуют

(3) В некоторой степени способствуют / нейтрально

(4) Практически не способствуют

(5) Совершенно не способствуют

20. Методы преподавания: оценка текущей частоты использования и субъективной желаемой интенсивности. (Пожалуйста, впишите соответствующие цифры в ячейки)

Шкала частоты использования (Цифра 1–5):

1 — Всегда / Почти на каждом занятии

2 — Часто

3 — Иногда

4 — Редко

5 — Практически не используется

Шкала желаемой интенсивности (Цифра 1–5):

1 — Очень желательно (хотел(а) бы, чтобы применялось постоянно)

2 — Желательно

3 — Безразлично / нейтрально

4 — Нежелательно

5 — Крайне нежелательно

Метод преподавания	Частота использования в настоящее время	Желаемая интенсивность использования
Ситуативное обучение (контекстный подход, привязка к реальным ситуациям)		
Метод кейсов (анализ конкретных профессиональных ситуаций)		
Демонстрационный метод (наглядный показ)		
Лекционный метод (монолог преподавателя)		
Семинарский метод (дискуссии, дебаты, круглые столы)		
Метод активного		

вовлечения (ролевые игры, проектная работа, групповые задания)		
Эвристический метод (проблемное обучение, наведение на открытие знаний)		

21. Какой тип оценивания учебных достижений доминирует в Вашем образовательном процессе в настоящее время?

- (1) Оценка, ориентированная на конечный результат (итоговые экзамены, зачеты)
- (2) Оценка, ориентированная на процесс (регулярный контроль текущей успеваемости, балльно-рейтинговая система)
- (3) Развивающая оценка (самооценка, портфолио, отслеживание индивидуального прогресса)
- (4) Затрудняюсь ответить / не могу определить

22. Насколько содержание Вашего текущего обучения (знания, умения, компетенции) соответствует, на Ваш взгляд, актуальным потребностям общества и рынка труда?

- (1) Полностью соответствуют
- (2) В основном соответствуют
- (3) Частично соответствует / нейтрально
- (4) В основном не соответствует
- (5) Полностью не соответствуют

23. Как Вы оцениваете общий эффект (результативность) Вашей подготовки в университете?

- (1) Очень хороший
- (2) Довольно хороший

(3) Средний / нейтральный

(4) Довольно плохой

(5) Очень плохой

24. Оцените степень влияния Вашего университетского образования на сформированность у Вас следующих знаний и навыков (*Отметьте «√» в соответствующей колонке для каждой строки*):

Знания и навыки	Очень большое влияние	Заметное влияние	Среднее влияние	Незначите льное влияние	Влияние практическ и отсутствует
Знания в области общей культуры (история, философия, искусство)					
Фундаментальные профессиональные знания (база специальности)					
Углублённые профессиональные знания (современные тренды отрасли)					
Междисциплинарны е знания по личным интересам (выходящие за рамки)					

специальности)					
Коммуникативные навыки (устная/письменная речь, работа в команде)					
Навыки самоорганизации и бытовой самостоятельности					
Навыки владения иностраннным (английским) языком					
Навыки работы с компьютером и цифровыми технологиями					
Навыки профессионального саморазвития (способность к самообучению)					

25. В какой мере, на Ваш взгляд, существующая система университетской подготовки способствует удовлетворению Ваших личных запросов в профессиональном и личностном развитии?

(1) В очень высокой степени способствует

(2) В значительной степени способствует

(3) В некоторой степени способствует / нейтрально

(4) Практически не способствует

(5) Совершенно не способствует

26. В условиях активного развития и внедрения технологий искусственного интеллекта в образование, насколько насущной, по Вашему мнению, является необходимость реформирования модели персонализированной подготовки студентов в университетах?

(1) Крайне насущная (необходимы срочные реформы)

(2) В значительной степени насущная

(3) В значительной степени насущная

(4) Не является особенно насущной

(5) Совершенно не является насущной

27. **(Пожалуйста, выберите три наиболее приоритетных направления и проранжируйте их по степени важности)** Какие из перечисленных направлений реформы системы высшего образования, на Ваш взгляд, являются ключевыми для успешной персонализации подготовки будущих педагогов в условиях цифровой трансформации и внедрения ИИ?

(1) Обновление концепции и идеологии подготовки кадров

(2) Модернизация и диверсификация методов обучения

(3) Оптимизация распределения ресурсов (кадровых, материальных, финансовых) для персонализированной подготовки

(4) Реорганизация учебного процесса (гибкие графики, модульные программы, индивидуальные траектории)

(5) Обновление содержания учебных программ и повышение качества учебно-методических материалов

(6) Уточнение позиционирования специальностей с учётом индивидуальных траекторий развития студентов

(7) Внедрение инновационных систем оценивания (портфолио, компетентностные экзамены, самооценка)

(8) Другое: _____

Ваши три приоритета в порядке убывания важности (впишите номера):

_____ > _____ > _____

28. Учитывая текущее состояние подготовки кадров в университетах и перспективы реформ, какие конкретные предложения по улучшению персонализации образовательного процесса Вы могли бы предложить? (Напишите развернуто)

Анкета завершена.

Еще раз благодарим Вас за поддержку и сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(справочное)

Опросник для оценки эффективности модели персонализации подготовки будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования

Уважаемый респондент! Здравствуйте!

Данный опросник является частью научного исследования, посвящённого оценке эффективности модели персонализации образовательного процесса в высшей школе. Цель исследования — разработать и экспериментально проверить модель персонализированной профессиональной подготовки педагогов в вузах Китая. Благодарим Вас за участие в исследовании!

(Инструкция по заполнению: Просим Вас оценивать каждое утверждение по шкале от 0 до 10 баллов, где 0 баллов означает полное несоответствие или отсутствие качества, 5 баллов – частичное соответствие или среднюю выраженность, а 10 баллов – полное соответствие или максимальную степень проявления; При ответах ориентируйтесь исключительно на Ваше актуальное восприятие на момент заполнения и на общую ситуацию в целом, а не на отдельные эпизоды.)

I. ИДЕНТИФИКАЦИЯ РЕСПОНДЕНТА

1. Ваша роль в образовательном процессе:

(1) Студент

(2) Преподаватель

II. ОЦЕНКА СТУДЕНТОВ

№	Утверждение для оценки	Оценка (0–10)
1.	В моей образовательной практике преподаватели выступают в	

	роли фасилитаторов: они организуют дискуссии, направляют самостоятельный поиск информации, поддерживают мою инициативу и помогают осознавать образовательные потребности, а не ограничиваются монологичным изложением материала.	
2.	Доступный спектр элективных курсов и качество учебной инфраструктуры (аудиторный фонд, лабораторное оборудование, электронные образовательные ресурсы) в полной мере удовлетворяют мои образовательные запросы и предоставляют возможности для углублённого изучения интересующих областей.	
3.	Моя образовательная программа предоставляет мне реальную возможность самостоятельного проектирования индивидуальной траектории обучения: я могу выбирать дисциплины, определять последовательность их изучения, регулировать темп освоения материала и адаптировать учебный план под свои профессиональные интересы.	
4.	Обновлённые образовательные программы моей специальности являются современными и привлекательными: они отражают актуальные тенденции профессиональной сферы, учитывают запросы рынка труда и предлагают перспективные карьерные треки для потенциальных абитуриентов.	
5.	Я активно вовлечён в процессы оценивания качества образования: участвую в анкетировании по оценке курсов, вношу предложения по совершенствованию образовательных программ, задействован в развивающих оценочных процедурах, где основное внимание уделяется не контролю, а выявлению перспектив моего дальнейшего роста.	
6.	Я демонстрирую высокий уровень академической мотивации: проявляю устойчивый интерес к изучаемым дисциплинам,	

	стремлюсь к углублённому освоению знаний, осознаю связь получаемого образования с моими профессиональными целями и личностным развитием.	
--	--	--

II. ОЦЕНКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

№	Утверждение для оценки	Оценка (0–10)
1.	В своей преподавательской практике я систематически реализую роль фасилитатора: организую дискуссионные и проектные формы работы, направляю самостоятельную познавательную деятельность студентов, поддерживаю их инициативу, создаю условия для осознанного выбора образовательных траекторий. Я оцениваю свою эффективность в данной роли как высокую.	
2.	Имеющиеся в моём распоряжении ресурсы — спектр элективных курсов, аудиторный фонд, лабораторное оборудование, цифровые образовательные платформы — позволяют мне в полной мере реализовывать образовательные программы и обеспечивать студентам возможность выбора дисциплин в соответствии с их индивидуальными образовательными запросами.	
3.	В рамках реализуемой мной образовательной программы студенты обладают реальными механизмами самостоятельного проектирования индивидуальных траекторий обучения: они имеют возможность выбора дисциплин, корректировки последовательности и темпа освоения учебного материала. Я как преподаватель участвую в сопровождении и консультировании этого процесса.	
4.	Обновлённые образовательные программы, которые я реализую, являются конкурентоспособными и привлекательными для	

	абитуриентов: их содержание соответствует актуальным требованиям профессиональной сферы и рынка труда, интегрирует современные образовательные технологии и обеспечивает подготовку востребованных специалистов.	
5.	Студенты проявляют высокую вовлечённость в оценочные процедуры: они активно участвуют в анкетировании по оценке курсов, вносят конструктивные предложения по совершенствованию учебных программ, демонстрируют рефлексивную позицию в рамках развивающего оценивания, ориентированного на выявление перспектив их профессионального роста.	
6.	Студенты демонстрируют устойчивый и высокий уровень академической мотивации: они проявляют познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, активно участвуют в учебном процессе, стремятся к углублённому освоению профессиональных знаний и навыков, осознают ценность образования для своей будущей карьеры.	

БЛАГОДАРИМ ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!