

## МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗАХ КИТАЯ

**Тун Ху,**

аспирант, Варненский свободный университет, Болгария, г. Варна, [tuuxlucky@gmail.com](mailto:tuuxlucky@gmail.com)

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** китайские вузы; образовательный процесс; студенты; подготовка будущих учителей; педагогическое образование; школьные учителя; образовательное планирование; профессиональное развитие учителей; профессиональный рост; педагогическая деятельность; внутришкольное методическое сопровождение

**АННОТАЦИЯ.** В условиях стремительного развития школьного образования за счет реформирования и ускоренной цифровизации требуется качественное изменение процесса профессиональной подготовки учителей. В ходе обзора исследований китайских ученых было выявлено, что профессиональный рост школьных учителей в Китае связывается с субъективными характеристиками личности, организационными мерами поддержки школы, внутришкольным методическим сопровождением, технологическим расширением возможностей и оценочно-рефлексивной обратной связью. В данной статье автор обращается к рассмотрению технологии школьного планирования, которая положена в основу разрабатываемой замкнутой модели профессионального обучения учителей в вузах Китая. Показано, что образовательное планирование не только задает рамки направления, ресурсную поддержку и институциональные гарантии для профессионального обучения учителей, но и способствует переходу этого обучения от уровня отдельных мероприятий к уровню механизмов, от внешнего стимулирования к внутренне-внешней координации, от пополнения знаний к оптимизации профессиональной практики. Приведены результаты апробации представленной модели в трех общеобразовательных средних школах города Сыпин провинции Цзилинь. Сделан вывод о возможности практической реализации модели в школьной среде.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Тун, Ху. Модель профессиональной подготовки школьных учителей в вузах Китая / Тун Ху // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 3. – С. 240–246.

## A MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF SCHOOL TEACHERS IN CHINESE UNIVERSITIES

**Tong Hu,**

PhD Student, Varna Free University, Bulgaria, Varna

**KEYWORDS:** Chinese universities; educational process; students; training of future teachers; pedagogical education; school teachers; educational planning; professional development of teachers; professional growth; pedagogical activities; in-school methodological support

**ABSTRACT.** Against the backdrop of high-quality educational development, deepening school reform, and accelerated digital transformation in education, the professional learning of school educators is shifting from fragmented training, external driving forces, and experience accumulation toward a developmental model that integrates planning guidance, organizational collaboration, and practical improvement. Existing studies have discussed teacher professional growth from the perspectives of teacher agency, school organizational support, school-based professional development, technology empowerment, and evaluative feedback. However, research remains insufficient on how educational planning can integrate school development goals, teachers' learning needs, and mechanisms of professional growth. From the perspective of educational planning, this paper constructs a closed-loop model of professional learning composed of needs diagnosis, goal planning, content organization, implementation, and feedback-based optimization. The study argues that educational planning not only provides direction, resources, and institutional support for teachers' professional learning, but also promotes a transformation from activity-based arrangements to mechanism-based development, from external stimulation to internal-external coordination, and from knowledge supplementation to the optimization of professional practice. Evidence from the implementation process in three ordinary secondary schools in Siping, Jilin Province, suggests that this model has strong accessibility and organizational operability in school settings, while its effectiveness depends on the coordination among teacher participation, school organizational support, and development-oriented evaluation. The paper contributes by introducing educational planning into research on teachers' professional learning models, thereby expanding the analytical perspective of teacher professional development studies and offering theoretical support and practical reference for schools seeking to reconstruct professional learning mechanisms.

**FOR CITATION:** Tong, Hu. (2026). A Model of Professional Training of School Teachers in Chinese Universities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 240–246.

В настоящее время образование претерпевает значительные трансформации, а роль учителя в образовательной системе постоянно меняется. Учитель уже не является традиционным транслятором готовых знаний, а постепенно становится реализатором учебных программ, направляющим

учебную деятельность, участником школьных преобразований и образовательного управления. Как реальные требования к высококачественному развитию базового образования, так и политические ориентиры, связанные с автономным развитием школ, реформой образовательной оценки и

цифровой трансформацией образования, показывают, что профессиональное развитие учителей уже выходит за рамки простого повышения индивидуальной компетентности и становится важной переменной, влияющей на качество школьного образования, результаты реформы учебных программ и уровень развития учащихся<sup>1</sup>.

Однако с точки зрения практического функционирования в профессиональном обучении учителей по-прежнему существуют несколько проблем. Во-первых, учебная деятельность носит фрагментарный характер: обучение и внутришкольная методическая работа часто представляют собой временные мероприятия, ориентированные на выполнение задач и однократное продвижение, при отсутствии четкой основной линии и устойчивого механизма. Во-вторых, заметно преобладает внешнее стимулирование: учителя часто находятся в состоянии «обучаемых извне» и «развиваемых извне». В-третьих, между регионами и школами наблюдаются значительные различия в финансировании, платформенном обеспечении, институциональной поддержке и способах оценки, что влияет на сбалансированность и устойчивость профессионального обучения. В-четвертых, хотя цифровизация и интеллектуализация расширили ресурсы и платформы для обучения, технологические преимущества автоматически не оказывают влияние на профессиональный рост учителей [9]. Это означает, что реконструкция модели профессионального обучения учителей не может ограничиваться обновлением форм подготовки или простым наложением технологических инструментов, а требует переосмысления на уровне школьной организации и механизмов образовательного планирования.

Именно в этом контексте все более очевидной становится важность образовательного планирования. Оно представляет собой не только реформы на уровне государства и план развития образования, но и способ управления, который посредством постановки целей, распределения ресурсов, институционального устройства и регулирования на основе обратной связи координирует образовательные действия. Если ввести образовательное планирование в сферу профессионального обучения учителей, то обучение педагогов перестает быть второстепенным делом и становится институционально закреплённой частью школьного развития. Возникает ряд вопросов: каким образом образовательное планирование может стать ключевым механизмом пе-

рестройки модели профессионального обучения учителей? Как модель профессионального обучения, основанная на образовательном планировании, входит в школьную практику, функционирует и обеспечивает устойчивое продвижение?

Исследования профессионального обучения учителей в целом прошли путь от «подготовки» к «обучению», от «внешней передачи» к «практическому применению», от «единых требований» к «индивидуальной адаптации». Ранние исследования главным образом подчеркивали стандартизацию и нормативность, уделяя внимание повышению уровня учителей посредством преподавания знаний, тренировки навыков и внешней оценки, однако относительно мало учитывали школьный контекст, различия между учителями и сложность образовательной практики [10]. По мере углубления исследований в научном сообществе постепенно сформировалась позиция, что профессиональное развитие учителя – это не механическое усвоение внешних знаний, а динамический процесс, в ходе которого педагог в образовательной практике непрерывно перестраивает свою профессиональную деятельность [8].

Одни исследователи подчеркивают субъектную позицию учителя как взрослого обучающегося, считая, что профессиональный рост по своей сути является непрерывным процессом, который должен осуществляться через рефлексию, диалог и реконструкцию опыта в реальных рабочих ситуациях [1]. Другие исследователи акцентируют внимание на сообществах и механизмах сотрудничества, утверждая, что обучение учителей не может опираться лишь на индивидуальное саморазвитие, а должно реализовываться через взаимопомощь коллег, экспертное сопровождение и внутришкольное сотрудничество, обеспечивая конструирование знаний и совершенствование практики в организованном взаимодействии [12]. Существуют также исследования, исходящие из перспективы автономного развития школы: организационная поддержка школы и степень участия учителей в проектах оказывают существенное влияние на профессиональный рост педагогов [2].

В последние годы развитие цифровизации образования и искусственного интеллекта еще больше изменило формы профессионального обучения учителей. С одной стороны, технологии расширили источники ресурсов, платформенные носители и каналы обратной связи; с другой – они предъявили более высокие требования к переосмыслению роли учителя и перестройке структуры компетенций [13]. Однако исследования также показывают, что ес-

<sup>1</sup> Программный план среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования в Китае (2010–2020) / ЦК КПК, Государственный совет КНР. 2010.

ли технологии остаются лишь на уровне инструментального наложения и не соединяются глубоко с закономерностями профессионального роста учителей, школьными организационными механизмами и ценностными целями образования, то легко возникает проблема «сильного технологического продвижения при слабой профессиональной трансформации» [7]. В целом существующие исследования действительно затрагивают такие важные измерения, как субъектность, организационная поддержка, внутришкольное методическое сопровождение, цифровое расширение возможностей и оценочно-рефлексивная обратная связь, однако сравнительно редко рассматривают с позиции образовательного планирования интеграцию школьных целей, потребностей учителей, организационных условий и практического совершенствования.

С теоретической точки зрения образовательное планирование и профессиональное развитие учителей не являются двумя отдельными линиями. Образовательное планирование сосредоточено на целях, этапах, ресурсах, институтах, реализации и оценке, тогда как профессиональное развитие учителей фокусируется на непрерывном обновлении учителя как профессионального деятеля в области знаний, умений, убеждений, установок и практики. В школьном пространстве между ними существует естественная сопряженность: рост учителя не может происходить изолированно от институциональной среды, организационной поддержки и целей развития; образовательное планирование реализуется лишь тогда, когда воплощается в профессиональном росте учителей, реализации учебных программ и повышении качества воспитания и обучения [5].

Исходя из этого, модель профессионального обучения школьных педагогических работников определяется нами как замкнутый механизм обучения, формируемый под руководством образовательного планирования вокруг целей школьного развития и потребностей совершенствования профессиональной практики учителей и включающий диагностику потребностей, планирование целей, организацию содержания, реализацию и продвижение, а также обратную связь и оптимизацию. Суть модели заключается не в увеличении количества обучающих мероприятий, а в перестройке самого процесса обучения учителей с помощью логики планирования, чтобы профессиональное обучение действительно было встроено в повседневное функционирование школы, реализацию учебных программ и организационное совершенствование.

Данная модель включает пять основ-

ных звеньев:

1. Диагностика потребностей. Одной из важных причин низкой эффективности профессионального обучения учителей является то, что школа нередко не способна точно определить соотношение между реальными потребностями учителей и потребностями школьного развития. Необходимо выявлять реальные проблемы школы в совершенствовании урока, разработке учебных курсов, поддержке учащихся, методическом сотрудничестве и т. д., а также учитывать различия между учителями по структуре знаний, педагогическим умениям, профессиональным убеждениям и мотивации развития [6].

2. Постановка целей: не сводится к простому перечислению тем обучения, а предполагает многоуровневое, дифференцированное и поэтапное проектирование учебных целей в соответствии со стадией профессионального развития учителя и задачами школьной реформы, чтобы цели школы могли быть переведены в учебные задачи, понятные учителям и реализуемые на практике [3].

3. Организация содержания. Действенное профессиональное обучение учителей зависит не от абстрактного навязывания теории, а прежде всего от проблемной направленности, ситуационной опоры и постоянного сопровождения. Содержание обучения должно строиться вокруг реальных образовательных и педагогических проблем, а основными компонентами должны стать совершенствование урока, разработка учебных курсов, управление классом и практика цифрового обучения.

4. Реализация и продвижение. Школа должна использовать разнообразные средства – внутришкольное методическое обучение, взаимопомощь коллег, анализ уроков, экспертное сопровождение и цифровые платформы, – формируя картину обучения, где сочетаются форматы онлайн и офлайн, индивидуальная и командная работа, краткосрочная поддержка и длительное сопровождение [11].

5. Обратная связь и оптимизация. Оценка не должна ограничиваться тем, сколько мероприятий посетил учитель; она должна также учитывать, изменились ли его профессиональные убеждения, улучшилось ли педагогическое поведение, усилились ли отношения сотрудничества и оптимизировалась ли школьная организация [14].

Таким образом, диагностика потребностей, планирование целей, организация содержания, реализация и продвижение, а также обратная связь и оптимизация образуют циклическую замкнутую структуру, благодаря которой профессиональное обу-

чение учителей переходит от разовых мероприятий к устойчивому развитию, от внешних задач к внутреннему росту, от индивидуальных усилий к организационной координации.

Акцент в данной статье делается не на заранее заданных выводах об эффективности в статистическом смысле, а на изучении того, как модель профессионального обучения учителей, основанная на образовательном планировании, входит в школьную среду, функционирует в ней и какую организационную логику и реальные границы проявляет.

Разработанная модель была апробирована в трех средних школах г. Сыпин провинции Цилинь: Сыпинская третья средняя школа, Сыпинская вторая средняя школа и Сыпинская шестая средняя школа. Период проведения исследования – январь–декабрь 2025 г. Причина выбора школ, а не отдельных учителей в качестве единиц практического исследования состоит в том, что профессиональное обучение учителей всегда встроено в школьное организационное функционирование. Школа является не только реальным пространством, где происходит обучение, но и институциональным условием и культурной средой. Исследования показали, что организационная поддержка школы, оценочная поддержка и степень участия учителей в проектах существенно влияют на их профессиональный рост, и развитие учителя не может происходить изолированно от институциональных гарантий и задач развития на уровне школы [2].

Рассмотрим реализацию каждого звена представленной модели в указанных школах. Исследовательская группа не ограничилась простым перечислением проблем, а, связывая задачи школьного развития с идентификацией состояния учителей, определила реальную точку отсчета их профессионального обучения, сосредоточившись на анализе реальных проблем школы в совершенствовании урока, разработке курсов, поддержке учащихся, методическом сотрудничестве и применении цифрового обучения, а также на различиях между учителями в профессиональных убеждениях, структуре знаний, педагогической компетентности и саморазвитии. Посредством сопряжения задач школьной реформы с задачами роста учителей цели развития школы преобразовывались в учебные цели, понятные и выполнимые для педагогов, что позволяло избежать расхождения между целями школы и обучением учителей. Исследование не рассматривало обучение учителей как простое теоретическое повышение квалификации, оно выстраивалось вокруг ре-

альных школьных проблем, обеспечивая согласованность содержания обучения с повседневной педагогической и методической практикой. Практический процесс реализации и продвижения подчеркивал координацию между внутришкольной методической работой, сотрудничеством коллег, управленческой поддержкой и умеренным привлечением внешних ресурсов; учителя переходили от роли «получателей» к роли постановщиков проблем и участников практики, а школьные руководители – от административных распорядителей к поставщикам институтов и координаторам ресурсов [4]. В плане обратной связи и оптимизации исследование выявляло степень включенности учителей в процесс обучения, изменения в практике, качестве рефлексии и направлениях последующего совершенствования, поддерживая непрерывность обучения с помощью процессуальной обратной связи.

На основе анализа реализации модели можно сделать промежуточные выводы. Во-первых, отправной точкой профессионального обучения учителей вместо внешних назначений стало распознавание проблем: у педагогов появились более ясные основания входа в процесс обучения, а связь между обучением и школьным совершенствованием стала более тесной. Во-вторых, организационный способ профессионального обучения сменился с разовых тренингов на устойчивое продвижение: обучение перестало оставаться на уровне лекций и материалов и постепенно вошло в урок, методическую работу и повседневное функционирование школы. В-третьих, ценностная ориентация профессионального обучения сместилась от пополнения знаний к улучшению практики: обучение перестало завершаться фактом участия в мероприятии и стало ориентироваться на выявление, решение и оптимизацию образовательных и педагогических проблем. Эти изменения, хотя и не означают, что модель уже прошла верификацию эффективности, показывают ее высокую встраиваемость и реализуемость в школьной среде.

Однако был выявлен ряд ограничений. Некоторые учителя пока испытывают трудности адаптации к формам обучения, основанным на проблемном подходе и самостоятельном участии; различия между школами в ресурсах времени, традициях методической работы, управленческой поддержке и материальных условиях напрямую влияют на непрерывность реализации модели; если механизм обратной связи вновь скатится к логике односторонней количественной оценки, обучение учителей может снова превратиться в формальную задачу. Это по-

казывает, что модель профессионального обучения, основанная на образовательном планировании, не является автоматически действующей технической схемой, а представляет собой организационную практику, требующую совместной опоры на управленческую способность школы, субъектное сознание учителей и институциональную поддержку.

На основе предыдущего анализа можно сделать несколько базовых выводов. Прежде всего, эффективное продвижение профессионального обучения школьных педагогических работников определяется не столько количеством обучающихся мероприятий, сколько тем, действительно ли оно встроено в логику школьного развития. Когда профессиональное обучение учителей включается в рамки школьного образовательного планирования и образует устойчивую связь с целями развития школы, должностными задачами и практическими проблемами преподавания, оно с большей вероятностью переходит от временного участия к устойчивому включению, от пассивного принятия к активному конструированию.

Кроме того, организационная поддержка школы играет ключевую посредническую роль в функционировании модели профессионального обучения. Рост учителя не является сугубо индивидуальным процессом, а тесно связан с институциональным обеспечением школы, культурой методической работы, отношениями сотрудничества и механизмами оценки. Сущность инновации модели профессионального обучения учителей заключается не в простой замене методов подготовки, а в перестройке внутренних школьных механизмов, поддерживающих их непрерывный рост.

Также важно, чтобы модель профессионального обучения одновременно отвечала двойному запросу – субъектности учителя и развитию школы. Традиционные модели либо подчеркивают внешнее обучение и административные требования, либо полагаются на индивидуальную сознательность педагога; эти два направления часто оказываются разорванными. В данной статье благодаря посредничеству образовательного планирования потребности развития учителя и задачи совершенствования школы включаются в одну логическую цепочку, в результате чего профессиональное обучение перестает быть лишь способом «устранения дефицитов» и постепенно превращается в комплексное повышение знаний, практической компетентности, кооперативного сознания и профессионального суждения.

С точки зрения направлений оптимизации в будущем можно продвигаться как

минимум по трем линиям. Во-первых, усиливать выявление потребностей учителей и поддержку их карьерного планирования [13]. Во-вторых, укреплять институциональную поддержку на уровне школы, включая, организацию методической работы, ресурсное снабжение и развивающую оценку в систему регулярного управления. В-третьих, способствовать глубокой интеграции цифровой поддержки и внутришкольного методического сопровождения, чтобы технологии стали инструментом повышения точности и кооперативности профессионального обучения учителей, а не доминирующей силой, подменяющей педагогическое мышление и образовательное действие [7].

### Заключение

В статье была предпринята попытка реконструировать теоретическую рамку и практическую логику профессионального обучения учителей с позиций образовательного планирования. Исследование показывает, что профессиональное обучение учителей больше нельзя понимать просто как совокупность обучающихся мероприятий; его следует рассматривать как системный процесс развития, происходящий в пространстве школьной организации, направленный целями школьного развития, ориентированный на оптимизацию профессиональной практики учителя и обеспечиваемый организационной поддержкой и оценочно-рефлексивной обратной связью.

Основные выводы статьи можно свести к трем положениям. Во-первых, образовательное планирование позволяет достаточно успешно интегрировать цели школьного развития и потребности роста учителей, благодаря чему профессиональное обучение педагогов переходит от делового, формального устройства к целеполагающему формированию. Во-вторых, устойчивое продвижение профессионального обучения зависит не от отдельных обучающихся мероприятий как таковых, а от того, способны ли сформировать устойчивую координацию три фактора: организационная поддержка школы, субъектное участие учителей и процессуальная обратная связь. В-третьих, ключ инновации модели профессионального обучения состоит не в поверхностном обновлении форм подготовки и технических инструментов, а в том, действительно ли произошел переход от внешнего продвижения к внутренне-внешней координации, от пополнения знаний к совершенствованию практики, от краткосрочных мероприятий к устойчивому механизму.

В теоретическом плане автор статьи интегрирует теории профессионального

развития учителей, организационной поддержки школы и образовательного планирования, поднимая образовательное планирование до уровня важной переменной, объясняющей функционирование моделей профессионального обучения учителей, и тем самым расширяя аналитическую перспективу соответствующих исследований. В практическом плане статья дает определенные ориентиры для школьных руководителей, учителей и органов управления образованием: школа должна включить профессиональное обучение учителей в свое развитие и продвигать его на постоянной основе; учителя должны перейти от пассивного участия к активному конструированию; органы управления образованием должны в большей степени выполнять направляющую, поддерживающую и сервисную функции, а не опираться исключительно на приказы и контроль.

Следует отметить, что данная статья в большей степени подчеркивает практическое продвижение и анализ механизмов и

пока не проводит строгой количественной проверки эффективности реализации модели. В дальнейшем на основе реальных выборок можно проводить более системные смешанные исследования, сочетая анкетирование, интервью и наблюдение уроков, а также дополнительно изучать различия в функционировании модели на разных уровнях обучения, в разных типах школ и на разных стадиях профессионального развития учителей, равно как и координацию между цифровыми платформами, поддержкой искусственного интеллекта и механизмами внутришкольного методического сопровождения. В целом подлинная ценность инновации модели профессионального обучения школьных педагогических работников состоит не в предложении формально новой схемы, а в том, чтобы перевести профессиональное обучение учителей с уровня мероприятий на уровень механизмов, от индивидуальных усилий – к организационной координации, от пассивного развития – к устойчивому росту.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гао, Чжицзюнь. Как содействовать профессиональному развитию учителей / Гао Чжицзюнь, Лю Баотуань // Справочник директора школы. – 2019. – № 2. – С. 54–55.
2. Жуань, Хуа. Влияние автономного развития школы на профессиональное развитие учителей начальной и средней школы: эмпирическое исследование на основе иерархических обобщенных линейных моделей (HGLMs) / Жуань Хуа // Педагогический вестник. – 2024. – № 7. – С. 24–36.
3. Ли, Цюся. Поиск путей профессионального развития учителей в эпоху искусственного интеллекта / Ли Цюся, Лян Чжэнь // Теория и практика образования. – 2022. – Т. 42, № 34. – С. 54–58.
4. Ли, Юйтин. Возможности, трудности и пути прорыва в профессиональном развитии преподавателей вузов в интеллектуальную эпоху / Ли Юйтин, Цзи Маюэ, Ма Юнцюань // Теория и практика образования. – 2024. – Т. 44, № 18. – С. 50–55.
5. Ло, Ин. Кейс-исследование школьного профессионального развития учителей / Ло Ин, Сюй Вэньбинь // Теория и практика образования. – 2023. – Т. 43. – № 5. – С. 35–39.
6. Хань, Жэньмэй. Проблемы и меры по развитию профессионализма преподавателей профессиональных учебных заведений: на примере района Уси / Хань Жэньмэй // Профессиональное образование. – 2025. – Т. 24, № 4. – С. 53–56.
7. Хуан, Тао. Каким образом искусственный интеллект способствует профессиональному развитию учителей: теоретическая модель и практические направления / Хуан Тао, Хуан Вэньцзюань, Чжан Чжэньмэй // Исследования современного дистанционного образования. – 2025. – Т. 37, № 1. – С. 35–44.
8. Цзи, Чжэньхуа. Содействие профессиональному развитию учителей на основе учителецентрированного подхода / Цзи Чжэньхуа, Фэн Сяохан // Педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 33–38.
9. Цзян, Липэй. Анализ причин неравномерного развития системы подготовки учителей и исследование контрмер / Цзян Липэй // Образование Хубэя. – 2021. – № 11. – С. 47–48.
10. Цуй, Юньхо. Профессиональное развитие учителей как совершенствование профессиональной практики / Цуй Юньхо, Ван Шаофэй // Исследования в области образования. – 2014. – № 9. – С. 77–83.
11. Чжан, Хуэйцин. Исследование профессионального развития учителей в интеллектуальную эпоху с позиции науки об обучении / Чжан Хуэйцин, Сюй Яфэн, Синь Сяньмин // Исследования высшего образования Хэйлунцзяна. – 2022. – № 6. – С. 54–61.
12. Чжао, Ли. Построение и исследование эффективности персонализированной и непрерывной модели профессионального развития учителей / Чжао Ли, Ли Ванвэй, Сюй Сяодун // Цифровое образование в Китае. – 2021. – № 5. – С. 110–117.
13. Чэн, Лин. Цифровая трансформация образования как фактор расширения возможностей профессионального развития учителей: с точки зрения модели подготовки «внутренне-внешней координации» / Чэн Лин, Ли Ялян, Вэнь Синь // Современное педагогическое образование. – 2025. – Т. 18, № 1. – С. 44–51.
14. Цзя, Цзяньпэн. Исследование стимулирующего механизма обратной связи между концепцией образовательной оценки в новую эпоху и профессиональным развитием учителей / Цзя Цзяньпэн // Журнал социальных наук Университета Цзямусы. – 2025. – Т. 43, № 8. – С. 144–149.

### REFERENCES

1. Gao, Zhijun, Liu, Baotuan. (2019). Kak sodeystvovat' professional'nomu razvitiyu uchiteley = How to promote teachers' professional development. *School Principal's Handbook*, 2, 54–55.

2. Ruan, Hua. (2024). Vliyanie avtonomnogo razvitiya shkoly na professional'noe razvitie uchiteley nachal'noy i sredney shkoly: empiricheskoe issledovanie na osnove ierarkhicheskikh obobshchennykh lineynykh modeley (HGLMs) = The impact of school autonomous development on the professional development of primary and secondary school teachers: An empirical study based on hierarchical generalized linear models (HGLMs). *Pedagogical Bulletin*, 7, 24–36.
3. Li, Qiuxia, Liang, Zhen. (2022). Poisk putey professional'nogo razvitiya uchiteley v epokhu iskusstvennogo intellekta = Finding ways of teachers' professional development in the era of artificial intelligence. *Theory and Practice of Education*, 42(34), 54–58.
4. Li, Yuting, Ji, Maoyue, Ma, Yongquan. (2024). Vozmozhnosti, trudnosti i puti proryva v professional'nom razvitii prepodavateley vuzov v intellektual'nyu epokhu = Opportunities, difficulties, and breakthroughs in the professional development of university teachers in the intellectual age. *Theory and Practice of Education*, 44(18), 50–55.
5. Luo, Ying, Xu, Wenbin. (2023). Keys-issledovanie shkol'nogo professional'nogo razvitiya uchiteley = Case study of school professional development of teachers. *Theory and Practice of Education*, 43(5), 35–39.
6. Han, Renmei. (2025). Problemy i mery po razvitiyu professionalizma prepodavateley professional'nykh uchebnykh zavedeniy: na primere rayona Usi = Problems and measures for developing the professionalism of teachers in vocational educational institutions: The case of Wuxi district. *Vocational Education*, 24(4), 53–56.
7. Huang, Tao, Huang, Wenjuan, Zhang, Zhenmei. (2025). Kakim obrazom iskusstvennyy intellekt sposobstvuet professional'nomu razvitiyu uchiteley: teoreticheskaya model' i prakticheskie napravleniya = How artificial intelligence promotes teacher professional development: Theoretical model and practical directions. *Research on Modern Distance Education*, 37(1), 35–44.
8. Ji, Zhenhua, Feng, Xiaohang. (2024). Sodeystvie professional'nomu razvitiyu uchiteley na osnove uchitele-tsentrirovannogo podkhoda = Promoting teacher professional development based on a teacher-centered approach. *Pedagogical Education*, 1, 33–38.
9. Jiang, Lipei. (2021). Analiz prichin neravnomernogo razvitiya sistemy podgotovki uchiteley i issledovanie kontrmer = Analysis of the causes of uneven development of teacher training system and research on countermeasures. *Hubei Education*, 11, 47–48.
10. Cui, Yunho, Wang, Shaofei. (2014). Professional'noe razvitie uchiteley kak sovershenstvovanie professional'noy praktiki = Teachers' professional development as an improvement of professional practice. *Educational Research*, 9, 77–83.
11. Zhang, Huiqing, Xu, Yafeng, Xin, Xianming. (2022). Issledovanie professional'nogo razvitiya uchiteley v intellektual'nyu epokhu s pozitsii nauki ob obuchenii = Research on teacher professional development in the intellectual age from the perspective of learning science. *Heilongjiang Higher Education Research*, 6, 54–61.
12. Zhao, Li, Li, Wanwei, Xu, Xiaodong. (2021). Postroenie i issledovanie effektivnosti personalizirovannoy i nepreryvnoy modeli professional'nogo razvitiya uchiteley = Construction and research on the effectiveness of a personalized and continuous teacher professional development model. *Digital Education in China*, 5, 110–117.
13. Cheng, Ling, Li, Yaliang, Wen, Xin. (2025). Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya kak faktor rasshireniya vozmozhnostey professional'nogo razvitiya uchiteley: s tochki zreniya modeli podgotovki «vnutrenne-vneshney koordinatsii» = Digital transformation of education as a factor in expanding teacher professional development opportunities: From the perspective of the “internal-external coordination” training model. *Modern Pedagogical Education*, 18(1), 44–51.
14. Jia, Jianpeng. (2025). Issledovanie stimuliruyushchego mekhanizma obratnoy svyazi mezhdu kontseptsiey obrazovatel'noy otsenki v novuyu epokhu i professional'nym razvitiem uchiteley = Research on the incentive feedback mechanism between the concept of educational assessment in the new era and teacher professional development. *Journal of Social Sciences of Jiamusi University*, 43(8), 144–149.