

**Персонификация системы повышения  
квалификации педагогов  
как инструмент совершенствования  
дополнительного профессионального образования**  
**Personification of the advanced teacher's training system  
as a tool for improving additional professional education**

**Авторы статьи**

**Мажаренко Светлана Викторовна**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры до-  
полнительного образования ГБОУ ВО «Ставрополь-  
ский государственный педагогический институт»,  
г. Ставрополь, Российская Федерация  
svetlana-post1@mail.ru  
ORCID: 0009-0008-0280-3022

**Кобышева Анна Сергеевна**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры тео-  
рии и методики лингвистического образования и  
межкультурной коммуникации ГБОУ ВО «Ставрополь-  
ский государственный педагогический институт»,  
г. Ставрополь, Российская Федерация  
bonnittas@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-7365-1061

**Authors of the article**

**Svetlana V. Mazharenko**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Additional Education, Stavropol State  
Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation  
svetlana-post1@mail.ru  
ORCID: 0009-0008-0280-3022

**Anna S. Kobysheva**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Methodology of Linguistic Edu-  
cation and Intercultural Communication, Stavropol State  
Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation  
bonnittas@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-7365-1061

**Конфликт интересов**

Конфликт интересов не указан

**Conflict of interest statement**

Conflict of interest is not declared

**Для цитирования**

Мажаренко С. В., Кобышева А. С. Персонификация си-  
стемы повышения квалификации педагогов как инстру-  
мент совершенствования дополнительного профессио-  
нального образования // Научно-методический элек-  
тронный журнал «Концепт». – 2024. – № 11. – С. 266–  
281. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241190.htm> – DOI:  
10.24412/2304-120X-2024-11190

**For citation**

S. V. Mazharenko, A. S. Kobysheva, Personification of the  
advanced teacher's training system as a tool for improv-  
ing additional professional education // Scientific-meth-  
odological electronic journal "Koncept". – 2024. – No. 11.  
– P. 266–281. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241190.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-  
2024-11190

Поступила в редакцию <i>Received</i>	31.08.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	01.10.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	01.10.24	Опубликована <i>Published</i>	30.11.24



**Аннотация**

В условиях динамичных изменений и вызовов времени система дополнительного профессионального образования меняет свои базовые характеристики, которые связаны с безальтернативной ориентацией на субъектный характер процесса обучения, реализацией адресной научно-методической помощи педагогам с привлечением ресурсов региональных систем повышения квалификации. Социальный заказ на компетентного специалиста предписывает использование гибких персонифицированных моделей оказания системной поддержки учительскому корпусу в развитии профессиональной самоэффективности. Целью данного исследования является обоснование теоретико-методологических и технологических основ персонифицированной модели повышения квалификации педагогов. Для достижения цели исследования применялась методология понятийного анализа, общелогические методы познания (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, индукция, моделирование, обобщение), контент-анализ научных исследований, касающихся затронутой проблематики. В исследовании авторы делают научно-теоретический анализ понятия «персонификация», определяют его специфику применительно к процессу повышения квалификации педагога. Авторами установлено, что персонификация является одним из видов личностно ориентированного образования, предполагающего новый формат процесса обучения педагогов в системе повышения квалификации, сформулированы основные методологические подходы персонификации процесса обучения взрослых, предложены технологические компоненты процесса персонифицированного повышения квалификации педагогов. Теоретическая значимость статьи определяется тем, что конкретизировано понятие персонификации повышения квалификации педагогов на основе анализа и сопоставления различных вариантов его интерпретации, разработаны основные методологические подходы к процессу персонифицированного повышения квалификации. Практическая значимость исследования определяется прикладным характером предлагаемой технологии персонификации системы повышения квалификации педагога (на примере курсов повышения квалификации) и положительным эффектом ее реализации в эмпирическом опыте авторов статьи.

**Ключевые слова**

дополнительное профессиональное образование, система повышения квалификации педагога, персонификация системы повышения квалификации, методологические подходы, технологические компоненты персонификации

**Благодарности**

Авторы выражают благодарность профессорско-преподавательскому составу кафедры дополнительного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» за совместное генерирование опыта, изложенного в статье.

**Abstract**

In the context of dynamic changes and challenges of the time the system of additional professional education changes its basic characteristics, which are associated with the uncontested orientation to the subjective nature of the learning process, the implementation of targeted scientific and methodological assistance to teachers with the involvement of resources of regional advanced training systems. Social demand for a competent specialist suggests the use of adaptable personalized models of providing systemic support to the teaching staff in developing professional self-efficacy. The aim of this study is to consider the problem of subject-oriented diversification of the additional education system in a new educational context, to understand the phenomenon of personification of the teachers' advanced training system, to determine some methodological and theoretical aspects of the personalized process of teachers' training. To achieve the goal of the study, the methodology of conceptual analysis, general logical methods of cognition (analysis, synthesis, abstracting, comparison, induction, modeling, generalization), content analysis of scientific research related to the issues raised were used. The authors make a scientific and theoretical analysis of the concept of «personification», determine its specificity in relation to the process of advanced training of a teacher. The authors found that personification is one of the types of personality-oriented education, implying a new format of the process of training teachers in the advanced training system, formulated the main methodological approaches to the personification of the process of teaching adults, proposed technological components of the process of personalized advanced training of teachers. The theoretical significance of the article is determined by the fact that the concept of personification of teachers' advanced training is specified on the basis of the analysis and comparison of various options for its interpretation, the main methodological approaches to the process of personalized advanced training are developed. The practical significance is determined by the applied nature of the proposed technology of personification of the teachers' advanced training system (on the example of advanced training courses) and the positive effect of its implementation in the empirical experience of the authors of the article.

**Key words**

additional professional education, advanced teachers' training system, personalization of the advanced training system, methodological approaches, technological components of personalization

**Acknowledgements**

The authors express their gratitude to the teaching staff of the Department of Additional Education of the Stavropol State Pedagogical Institute for the joint generation of the experience described in the article.

**Введение / Introduction**

Современное общество развивается в логике усиления инновационных процессов, детерминируя значимые трансформации в сфере профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО) рассматривается как динамичная система, потенциально соответствующая социально-экономическому запросу во возвращении нового типа профессиональных кадров, которая опосредует успешность всех инновационных изменений в экономике и обществе в целом.

Задаваемый вектор государственной политики в подготовке квалифицированных педагогических кадров обозначил устойчивую тенденцию реформирования системы ДПО в плоскости гуманистической парадигмы. Всеобщий тренд на гуманизацию в пространстве непрерывного образования обусловил диверсификацию системы постдипломного образования в направлении реализации личностно развивающей модели обучения, переход от стандартизированного результата к ориентированию на субъектный результат. Обозначенный перевод системы в новое качество предполагает, по выражению Е. Н. Жарковой, ее модернизацию с позиции системно-гуманитарного подхода, который противопоставляется системно-технологическому подходу [1]. Конечной целью такого процесса, отмечает Л. А. Амирова, является подготовка личности к выбору четкой индивидуальной профессиональной траектории через актуализацию личностного опыта, развитие способностей, профессиональной мобильности и самореализации [2].

Директивная направленность дополнительного образования на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, синхронизацию уровня профессиональной квалификации человека со стремительно меняющимися условиями профессиональной деятельности и социальной среды (закон РФ, ст. 76, п. 1) выводит в ранг приоритетных необходимость обновления базовых характеристик системы ДПО работников сферы образования. Указывая на актуальность данной проблематики, А. В. Вилкова, С. А. Фадеева, О. В. Алексеева и Н. В. Александрова в своем исследовании подчеркивают, что именно педагогический работник, как никто другой, вынужден своевременно перестраивать свою деятельность в меняющейся образовательной ситуации и непрерывно совершенствоваться как профессионал [3], вследствие чего система повышения квалификации становится центром гуманитарного образования и профессионального развития педагога.

Реализация амбициозной задачи повышения качества профессиональной подготовки педагогических работников в рамках федерального проекта «Учитель будущего» предопределила создание гибкой системы ДПО с отработкой стратегий адресного повышения квалификации педагогов на основе учета их профессиональных дефицитов и интересов, создания условий для саморазвития. Данная опция системы переводит процесс ее реформирования в плоскость создания таких условий, при которых педагог, будучи взрослым адресатом обучения, выступает активным субъектом своей собственной образовательной деятельности.

В то же время современные реалии свидетельствуют о том, что механизм повышения квалификации еще не в полной мере ориентирован на профессиональные потребности педагогов, а полученные результаты – на последующее «посткурсовое» внедрение их в практику. Как указывает Н. В. Савина, нормативно закреплённый учет специфики субъекта образовательной деятельности и возможность свободного выбора педагогом индивидуальной образовательной траектории не стали нормой постдипломного образования, отсюда возникает противоречие между возросшей потребностью обучающихся на всех уровнях образования в самоопределении целей, технологий, времени, объема, содержания образования и жестко нормированной организацией образовательного процесса [4]. А. А. Чеменева в данном аспекте указывает на противоречие между массовым характером повышения квалификации кадров в региональном образовательном пространстве и необходимостью учета индивидуальных особенностей, потребностей и профессиональных интересов каждого педагога [5].

Сформированный современным контекстом заказ на развитие профессиональной субъектности учителя, по мнению С. А. Пилюгиной и М. Г. Сергеевой, отвечает актуальным требованиям формирования новых компетенций специалистов системы образования и характеризуется не просто умением педагога решать разнообразные профессиональные задачи, но и способностью к саморазвитию и самосовершенствованию в рамках выбранной квалификации [6].

Таким образом, в современных реалиях субъектность рассматривается как ведущий фактор профессионализации личности и ключевой тренд системных изменений в дополнительном профессиональном образовании. Смещение в образовательном процессе акцента на личность обучающегося, его интересы и потребности, построение на этой основе траекторий его собственного развития способствовало введению в научно-педагогический оборот термина «персонификация». Понятие «персонификация образования» на сегодняшний день уже прочно закрепилось в понятийно-терминологическом аппарате педагогических исследований, что способствует неуклонному росту числа публикаций, посвященных различным аспектам этого феномена.

### Обзор литературы / Literature review

Проблема персонификации в образовании стала предметом широкого научного исследования прежде всего применительно к вопросам персонифицированного обучения детей. В то же время императивно обозначенный государственно-общественный запрос на индивидуализацию системы постдипломного образования с учетом персональных дефицитов способствовал увеличению научных работ, касающихся данного аспекта персонификации. Так, в электронной базе научных публикаций ELIBRARY.RU (тематический раздел «Народное образование. Педагогика») по вопросу персонификации системы повышения квалификации педагогов было обнаружено более четырех тысяч материалов – 4539.

В лавинообразном потоке публикаций, посвященных вопросам внедрения персонифицированного образования, авторами единодушно отмечается, что беспрецедентный поворот системы к вариативному образованию с доминантой индивидуализации и персонификации рассматривается не только как необходимость, вызванная реалиями сегодняшнего дня, но и как главное условие развития системы профессионального образования, ее соответствия вызовам будущего. Например, Е. Н. Жаркова отмечает, что смена традиционной модели повышения квалификации на новую, личностно-центристскую, основывается на том, что развитие отдельных людей выдвигается на передний план и становится организационным ядром процессов повышения квалификации [7]. По мнению А. Н. Кузнецова, в непрерывно изменяющихся условиях стала четко проявляться ориентация системы повышения квалификации педагогов на образовательные потребности не столько государства и общества, сколько прежде всего самого педагога [8].

Переход от личностно отчужденного обучения в системе подготовки и повышения квалификации к личностно ориентированному требует усиления гибкости и мобильности системы ДПО, что, по справедливому замечанию Н. Г. Калашниковой, Е. Н. Жарковой и Е. М. Белоруковой, делает востребованными модели и форматы адресного и непрерывного персонифицированного повышения квалификации педагогических работников [9]. Как указывает М. С. Клевцова, значительный потенциал несут в себе модели персонифицированного повышения квалификации, проектиру-



емые с учетом направленности на потребности и осознанные дефициты профессиональных компетентностей конкретного педагога [10]. И. С. Доровских подчеркивает, что новые профессиональные умения учителя присваиваются в личностном аспекте, следовательно, его учебно-профессиональная деятельность должна быть индивидуализирована [11]. По мнению З. А. Федосеевой, в данном случае персонифицированное образование – это как минимум индивидуальный, личностно ориентированный процесс, направленный на максимальное социально-профессиональное развитие личности и базирующийся на присущем ей стремлении к самоактуализации и самосовершенствованию [12]. Подчеркивая особый характер нового формата образования, Н. В. Савина считает, что персонализация означает процесс «обналичивания» обучения, наделения его свойствами конкретного человека [13].

Как утверждает П. Н. Кириллов, для нашей страны персонализированное образование довольно новое явление, вследствие чего формирование новой модели обучения во многом происходит на основе уже имеющегося зарубежного опыта [14]. Дж. Ламиель, анализируя психологическую концепцию критического персонализма В. Штерна, отмечает, что в работах данного ученого изложены и достаточно подробно представлены первые основополагающие идеи персонификации, а именно фокус на различии между людьми и вещами, психофизической нейтральности, энтелехии личных действий, системе целей в динамике личных действий и корректировок, конвергенции человека с его миром, интроцепции при адаптации собственной системы целей к целям других и различии между персонализмом и индивидуализмом [15].

Группа западных ученых во главе с А. Маннион из Университета Голуэя в своем недавнем исследовании современных практик применения персонализированного подхода обращается к одному из основоположников индивидуализированной системы обучения американскому психологу Ф. Келлеру, который еще в 1968 году в своей работе «Прощай, учитель» ввел термин персонализированного обучения и представил свою систему, впоследствии получившую мировое признание и опыт успешного внедрения на уровне высшего образования. Данная система сейчас широко известна под названием «план Келлера», согласно которому в обучении варьируется темп и уровень сложности образования, что в результате делает возможным индивидуализацию образовательной траектории [16].

М. Гунавардена, П. Бишоп и К. Авирупшопла отмечают, что с нарастанием процессов цифровизации, когда заговорили о новых подходах к процессу обучения на всех его уровнях, заметно повышается исследовательский интерес к персонификации как феномену образования, в основе которого лежат два компонента: адаптация процесса обучения к сильным сторонам, потребностям и интересам каждого обучающегося и предоставление обучающимся выбора, голоса и гибкости в достижении результатов обучения [17].

Изначально бихевиористская трактовка персонализации, связанная с возможностями программированного обучения, без достаточного внимания к самой личности была признана ограниченной, вследствие чего персонализированное образование стали переосмысливать в личностно ориентированном русле. В плоскости гуманистического вектора рассматривает персонализацию образования Д. Хопкинс, представляя ее как процесс создания системы, которая относится к ученику с позиции его уникальности [18]. Авторитетный австралийский ученый Дж. Хэтти, занимаясь анализом факторов, влияющих на качество образования, в своей модели «видимого обучения» сформулировал вывод о том, что любое обучение будет наиболее действенным в том

случае, если обучающий смотрит на образовательный процесс глазами обучающегося, в то время как сам обучающийся находится на высоком уровне включенности в процесс обучения, практически становится учителем для самого себя [19].

На настоящий момент персонализированное обучение было апробировано в различных образовательных контекстах по всему миру. В обзорах и анализах рассматриваемой образовательной практики различных групп исследователей данный подход получил ряд критических замечаний. Например, М. Бернаки, М. Грин и Н. Лобчовски указывают на такие недостатки подхода, как отсутствие концептуальности, достаточной теоретической базы и сложность использования практических методик [20]. А. Шемшек, Киншук и Дж. Спектор отмечают «зависимость» подхода от технологий и отсутствие единого мнения о том, какие компоненты необходимо учитывать для его эффективной реализации [21]. Однако персонализация, как доказывают Х. Аламри, В. Лоуэл, У. Ватсон и С. Ватсон, является эффективной образовательной парадигмой, адекватно реагирующей на постоянно растущие запросы общества развивающихся технологий, глобализации и культурного разнообразия к процессу обучения в любой области, как гуманитарной, так и технической направленности [22].

Несмотря на большой научный интерес к рассматриваемой проблематике, следует отметить, что до сих пор нет единой определенности в трактовке активно входящего в научный и практический обиход системы образования понятия «персонификация». По выражению П. Н. Кириллова, недостаточное осмысление персонализации образования – явление международное [23]. Использование данного термина зачастую применяется в понимании тождественности со смежными понятиями «индивидуализация» и «персонализация», вследствие чего возникает необходимость детального рассмотрения и смысловой дифференциации всех указанных дефиниций.

В попытках научного обоснования термина «персонификация» и определения его места в понятийном ряду авторы указывают на его тесную взаимосвязь и родство с понятием «индивидуализация». В многочисленных исследованиях указывается, что индивидуализация как тренд современного образования в самом общем смысле предполагает обязательный учет особенностей каждого обучающегося в рамках личностной парадигмы.

Отечественные психологи А. В. Петровский и В. А. Петровский еще в 80-х годах прошлого века связывали персонификацию с возможностями проявления индивидуальности, ведь персоне и есть человек с присущими ему индивидуальными особенностями [24]. Между тем Н. С. Макарова и И. В. Феттер считают, что термины «персонификация» и «персонализация» в современной дидактике представляют собой эволюцию представлений о личностно ориентированном образовании и предполагают усиление субъектности обучающегося [25]. В свою очередь Н. В. Савина указывает, что оба понятия отличает идея активности самого человека, которую он проявляет на пути личностного развития и без которой личностью он не станет [26].

Несмотря на отмечаемую методологическую и семантическую близость всех понятий, ряд авторов указывают на имеющиеся отличия. Так, по мнению Г. Н. Соболева и Е. В. Донгаузер, индивидуализация представляет собой процесс создания условий в среде для развития индивидуальности обучающихся, в то время как персонификация акцентирует роль обучаемого в качестве ведущего субъекта системы образования, определяет его автономность в области создания индивидуального маршрута [27]. Особенностью такого образования является то, что личность сама организует, программирует, реализует процесс, в ходе которого овладевает и присваивает тот пласт

знаний и умений, в котором заинтересована. А. П. Чернявская указывает, что в персонализированной модели обучающийся занимает субъектную позицию по отношению к целям образования сам, а не ставится педагогом (как при индивидуализации) в центр образовательного процесса [28].

В то же время, несмотря на общность всех подходов, обозначаемых понятиями «персонификация» и «персонализация», и даже синонимичность использования данных терминов, авторами публикаций выделяются различия, которые связываются со степенью автономности субъекта. Так, А. В. Вилкова, С. А. Фадеева, О. В. Алексеева и Н. В. Александрова основой для разведения данных понятий считают положение о том, что персонификация, в отличие от персонализации, отражает не столько стремление человека быть личностью, сколько стремление быть самим собой [29]. Проводя тонкую грань между искомыми понятиями, Г. Н. Соколов и Е. В. Донгаузер отмечают, что персонификация активизирует наиболее глубинные структуры саморегуляции личности, которые проявляются при самоуправлении, самоконтроле, самопроектировании [30]. Исходя из этого, по мнению Н. С. Макаровой и И. В. Феттер, персонализация предполагает подбор педагогом персональных образовательных траекторий на основе учета интересов и возможностей обучающихся, в то время как персонификация подразумевает самостоятельную познавательную деятельность обучающихся на основе внутренней потребности каждого «быть собой», проявлять свои личностные характеристики, реализовывать возможности [31], в том числе в профессиональной деятельности.

На основе анализа всех рассматриваемых нами понятий следует определить их взаимодополняющий характер по одним основаниям и противоположный по другим, при этом персонификация предполагает наибольшую опору на выявление и актуализацию личностных ресурсов обучающихся. Ввиду того что персонификация акцентирует роль обучаемого в качестве ведущего субъекта образования и определяет его максимальную автономность в области создания индивидуального маршрута, вполне закономерно, что в исследованиях, касающихся образования взрослых, чаще применяется термин «персонификация», чем индивидуализация и персонализация. Это, по мнению А. В. Молчановой и Л. Ф. Суржиковой, обосновано тем, что взрослый обучающийся, педагог, осознает свои возможности и потребности в процессе обучения и занимает авторскую позицию в выработке индивидуальной модели учебной деятельности [32].

### **Методологическая база исследования / Methodological base of the research**

В исследовании использовалась методология понятийного анализа, применялись общелогические методы познания (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, индукция, моделирование, обобщение), контент-анализ научных исследований, касающихся затронутой проблематики. Проведен научно-теоретический обзор, направленный на выявление современного состояния проблемы персонификации в образовании и системе повышения квалификации педагогов, определение смысловой сущности понятия «персонификация» на основе сравнительного анализа со смежными терминами «персонализация» и «индивидуализация», рассмотрение специфики процесса персонификации повышения квалификации педагогов. Метод моделирования предполагал разработку методологических подходов к процессу обучения педагогов, описание технологических компонентов персонификации процесса обучения в рамках курсов повышения квалификации.

**Результаты исследования / Research results**

Переход на персонифицированное повышение квалификации является одной из важных составляющих государственной политики в сфере дополнительного профессионального образования. Персонифицированная деятельность в системе повышения квалификации представляет собой деятельность адресную, ориентированную на удовлетворение конкретных потребностей, обеспечение дефицитов в профессиональной компетентности. Система ДПО в контексте персонификации рассматривается как целенаправленный социально и личностно обусловленный процесс профессионально-личностного развития человека. Если классическая модель повышения квалификации направлена на достижение усредненного образовательного результата без учета конкретных образовательных потребностей и дефицитов педагогов, то персонифицированная модель позволяет «объектифицировать» обучающегося, придавать ему характеристики, идентифицировать, формировать его учебный профиль, активизировать его самообразовательную деятельность.

Абсолютно ясно, что роли обучающего и обучающегося в данных условиях существенно изменяются, детерминируя методологический апгрейд процесса повышения квалификации с определением основных подходов к его персонификации. В рамках данной работы определим основные методологические подходы процесса персонификации обучения педагогов. Разделяя позиции других авторов по этому вопросу, считаем, что наиболее соответствующими процессу персонификации будут те концепции, в которых наиболее рельефно проявляется характеристика субъектности обучающегося. Исходя из основных атрибутов персонификации (свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявление своей индивидуальности, воздействие на других людей, разработка личного образовательного трека), необходимо выделить антропологический, аксиологический, личностно ориентированный и андрагогический подходы. В рамках персонификации процесса повышения квалификации педагогов дадим краткую характеристику обозначенных подходов.

Аксиологический подход. Если опираться на исходную трактовку персонификации как процесса порождения личностных ценностей за счет проникновения смыслов и ценностей другого человека в собственный образ мира, необходимо отметить, что персонифицированное обучение прежде всего имеет ценностно-смысловой контекст. Персонифицированная модель повышения квалификации должна обеспечить трансформацию общих ценностей (общественных, государственных, ценностей других людей) в личностные. Следовательно, переход на персонифицированное повышение квалификации – шаг не только и не столько технологический, сколько ценностный. В данном аспекте на первый план выходят педагогические ценности, их субъективизация в процессе обучения. Вместе с тем формирование ценностной иерархии педагога в рамках профессиональной среды происходит в тесном единстве с другими аспектами ценностного пространства (личностного и общественного), в связи с чем реализация процесса персонифицированного повышения квалификации осуществляется в трех проекциях: с точки зрения ценностей и смыслов изменяющегося мира, ценностей профессиональной деятельности педагога и в контексте индивидуально значимых ценностей субъектов.

Антропологический подход. Гуманистическая парадигма обусловила разворачивание проблемного поля исследования человеческого в сфере образования с акцентом на антропологическую специфику организации образовательного процесса. Ан-



тропологический подход в системе подготовки педагога выстраивается на необходимости соотнесения знания о педагогических явлениях и процессах со знаниями о природе человека, его потребности к саморазвитию и самореализации. Отсюда процесс персонифицированного повышения квалификации педагогов должен рассматриваться не в плоскости внешнего влияния на обучающегося, а как результат его самостоятельного развития.

Личностно ориентированный подход предполагает выполнение стратегии на индивидуализацию системы повышения квалификации. Если полагать, что индивидуализация выступает концептуальной основой персонификации, то личностная центрированность предполагает ориентацию образования на реализацию индивидуальных устремлений педагогов, выработку их жизненных стратегий, нахождение личностных смыслов в содержании обучения, развитие персональной активности. Реализация личностно ориентированной функции системы повышения квалификации педагога предполагает, что его содержание не может быть полностью структурировано и спроектировано заранее, вне процесса обучения, отдельно и независимо от обучающегося. Это содержание возникает, формируется и развивается непосредственно в процессе обучения. Обучающийся педагог все больше переходит в режим саморазвития, занимает высокую степень активности в определении целей, содержания, условий своего обучения, а педагог-андрагог в большей мере наделяется функциями тьютора и консультанта.

Андрагогический подход существенно необходим при организации системы повышения квалификации. Образование взрослых – не простое продолжение школьного, вузовского образования, а особая система, базирующаяся на собственных принципах, функциях и законах. Данный подход позволяет учитывать особенности (возрастные, психологические, социальные и др.) взрослого обучающегося и специфику его деятельности в процессе обучения. Процесс обучения взрослого характеризуется рядом противоречий между осознанием себя как профессионала и необходимостью взаимодействия с другими, выступающими в роли педагогов, своим статусом взрослого человека и статусом обучающегося, признанием своей состоятельности в широком круге вопросов и некомпетентности в предмете обучения. Педагог как взрослый обучающийся представляет собой особый контингент, образовательная деятельность которого определяется доминирующими интересами и потребностями, характеризуется прагматическим отношением к образованию с включением его в контекст собственной жизнедеятельности. Андрагогический подход делает систему повышения квалификации педагогов адаптивной к имеющемуся опыту и практическим запросам педагогов, позволяет учитывать специфику, законы и закономерности психологии обучения взрослых.

Обозначенные методологические подходы были положены нами в основу модернизации системы повышения квалификации педагогических работников Ставропольского региона. Стратегической задачей кафедры дополнительного образования ГБОУ ВО СГПИ стало обновление форматов профессиональной подготовки педагогов с применением персонифицированной модели обучения. Технологическое содержание такой модели (на примере реализации курсов повышения квалификации) предусматривает выделение нескольких структурных компонентов. Обратимся к описанию выделенных технологических компонентов.

Диагностико-проектировочный компонент. Проектирование системы персонифицированного повышения квалификации начинается с выявления профессиональных дефицитов педагогических работников, которое организуется задолго до начала

обучения. Вполне очевидно, что эффективность любого образовательного процесса напрямую связана с адекватностью его содержания тем заботам и нуждам, которые присутствуют у педагогов региона, поэтому, прежде чем оказать педагогу индивидуально-персонифицированную помощь, следует тщательно изучить его профессиональные затруднения, образовательные потребности, наличие профессионально-педагогической позиции. Получение и накопление информации предполагает действенную систему сбора сведений о состоянии образовательной практики, о том, как осуществляется реальный образовательный процесс в конкретных образовательных организациях. Реализация данной работы происходит с использованием бланковой технологии (чек-лист) или онлайн-опроса по выявлению компетентностных дефицитов у педагогов на основе определения базовых компетенций, обозначенных в нормативных документах. Анализ представленных в ходе опроса результатов позволяет обозначить и сгруппировать выявленные проблемы педагогов, сформировать дефицитарный профиль целевой группы. На основе фактического запроса заказчика, под конкретную организацию и контингент слушателей с учетом их реальных дефицитов, профессиональных интересов и требований работодателей осуществляется проектирование содержания обучения, которое начинается с формулирования образовательной цели. Цель формулируется как овладение определенной профессиональной компетентностью, представляющей дефицит значительной части педагогов либо позволяющей образовательной организации устранить некую проблему, связанную с инновационными проектами или принятием новых нормативных директив.

Важное значение в персонифицированном обучении имеет процесс постановки целей обучения не только обучающими, но и обучающимися, где немаловажное значение имеет уровень осознанности субъектов обучения. Повышение квалификации, построенное на основе получаемого запроса, активизирует внутренние мотивы профессионального развития, способствуя преодолению ригидности к устранению профессиональных затруднений.

Практика собственной работы и опыт других исследователей свидетельствуют, что в процессе повышения квалификации педагоги достаточно часто отчуждены от собственного образования, они до сих пор остаются слушателями. Обучение педагогов, рассматриваемое, с одной стороны, как процесс присвоения всеобщих (культурно и нормативно обусловленных) способов деятельности, а с другой – как средство развития способности к самоизменению, связывается с активизацией рефлексивных процессов. Для катализации процесса осознания собственных профессиональных потребностей и запуска процессов рефлексии в межкурсовый период с педагогами регулярно организуются научно-методические семинары (в очной или дистанционной форме), горячие линии, вебинары, использование ресурсов педагогического сообщества, элементы адресного консалтинга.

Содержательно-методический компонент технологии персонификации предполагает разработку кастомизированных программ повышения квалификации с учетом образовательного запроса конкретной организации, сформированного на основе реальных потребностей каждого педагога. Составление индивидуализированной программы повышения квалификации формируется с учетом двух факторов: с одной стороны, определяется необходимостью совершенствования деятельности работника, имеющего потребность в устранении профессиональных дефицитов, а с другой – зависит от программы развития образовательной организации и тех инновационных проектов, которые на ее базе реализуются.

В общей системе персонифицированного сопровождения педагогов проектирование и реализация кафедрой индивидуализированных образовательных программ сочетается с внутриорганизационным обучением, в рамках которого педагогический работник выстраивает индивидуальную образовательную траекторию собственного профессионального роста. Консорциум преподавателей вуза и методической службы образовательной организации помогает высветить и нивелировать компетентностные дефициты педагога с ориентацией на зону его ближайшего развития, которая для каждого сугубо индивидуальна. Главным элементом такой работы является формирование у обучающихся умения формулировать индивидуальные цели профессионального развития с последующим составлением программы действий и продвижением педагога по намеченному маршруту в период прохождения курсов и после окончания календарных сроков обучения.

Для предоставления возможности движения по индивидуальным образовательным маршрутам у обучаемых есть возможность выбора вариантов образовательных программ, модулей, формы и вида обучения в соответствии с имеющимися возможностями и предпочтениями, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами. Использование блочно-модульного принципа обеспечивает вариативность и адаптивный характер образовательных программ повышения квалификации. Обычно программа состоит из отдельных модулей, представляющих собой завершенную учебную тему, но в случае, если тема сложная и объемная, она укрупняется до блока. Модули и блоки представляют собой «строительный материал», из которых выстраивается программа под конкретного слушателя или группу обучающихся. Чаще всего содержание программы конструируется в виде интегративной системы и включает три основные части: базовую (нормативно-правовой аспект и общенаучные основы деятельности), профильную (предметно-методический аспект деятельности) и вариативную (модуль по выбору).

Важными критериями качественной персонифицированной программы являются ее гибкость (право выбора заказчиком учебных программ, модулей и блоков), доступность (возможность заблаговременно ознакомиться с содержанием программы), мобильность (внесение корректировок в программы как в ходе подготовки к обучению, так и в ходе самого обучения), релевантность (соответствие предлагаемого содержания профессиональным запросам и нуждам, выбранной форме и др.).

Разработанные на основе корпоративного заказа программы проходят процедуру профессионально-общественной экспертизы и включаются в единую цифровую экосистему ДПО педагогических работников (федеральный реестр), что подтверждает высокий уровень реализуемых кафедрой программ в системе управления качеством дополнительного профессионального образования.

Организационно-технологический компонент персонифицированного повышения квалификации педагогов предполагает обеспечение организационно-педагогических условий данного процесса и отбор соответствующих технологических инструментов, которые будут способствовать созданию пространства личного присутствия педагога в своем образовании. Такой подход предполагает прежде всего генерацию фасилицирующей образовательной среды, открытой, насыщенной, гибкой, вариативной, рефлексивной, где совместная деятельность всех субъектов процесса повышения квалификации направлена на реализацию индивидуальных программ обучающихся. Конструирование такой среды обеспечивается использованием форматов и технологий, рассматривающих педагога субъектом образовательной ситуации.

Формирование среды самоизменения и саморазвития педагогов разрушает предметную и лекционно-семинарскую структуру обучения, в связи с чем приоритет отдается интерактивным методам и формам (командные дискуссии, мозговые атаки, мастер-классы, тренинги, образовательные кейсы, презентация опыта), стимулирующим развитие рефлексивной позиции и инновационного мышления обучающихся. Педагог в процессе обучения должен не просто получать новую информацию, а иметь возможность ее апробировать, рассмотреть разные варианты ее использования, «пристроить» к имеющемуся опыту.

Новый формат процесса обучения предполагает корректировку ролевых позиций и характера взаимоотношений основных субъектов образовательного процесса. В персонифицированной модели повышения квалификации разделение участников на слушателей и преподавателей весьма условно, так как включается механизм реер-to-реер, когда «все учатся у всех». В данном случае система повышения квалификации становится центром гуманитарного образования и профессионального общения, принимающим правила клубных отношений, сотрудничества и сотворчества. Практический опыт свидетельствует, что создание подобного пространства коммуникации способствует формированию положительной мотивации учения, осознанию слушателями важности получаемого опыта, эмоциональной включенности в содержание учебного материала, развитию рефлексивных умений.

Диагностико-аналитический компонент персонификации системы повышения квалификации, помимо традиционного мониторинга преподавателями результатов освоения программы, делает акцент на рефлексивную самооценку педагогами процесса и результатов своего обучения. Практика показывает, что у педагогов, как правило, слабо сформированы навыки аналитико-рефлексивной деятельности. Вместе с тем опыт самоанализа и самопознания является важным фактором управления образовательной ситуацией, ведь такой педагог открыт для изменений. Специфика организации персонифицированного обучения смещает фокус внимания на самооценку педагогом своей деятельности через постановку личностно значимых целей с ориентацией на достижение личностно-прогнозируемого результата. В рамках обучения преподавателями кафедры используются разнообразные формы выявления и развития рефлексивных способностей слушателей: листы рефлексии, SWOT-анализ, написание эссе, рефлексивный практикум и др. Рефлексивный блок программы обучения позволяет слушателям не только осмыслить свои достижения, увидеть перспективы дальнейшего развития, осуществить обратную связь с преподавателями, но и получить еще один результат – сформировать личную ответственность каждого педагога за соответствие своих компетенций современным требованиям.

Выделение вышеописанных компонентов представляет пошаговый алгоритм действий педагогов кафедры и обеспечивает эффективность трансформационных изменений системы повышения квалификации педагогов в режиме персонификации, что подтверждается оптимальной результативностью деятельности преподавателей и высоким спросом на прохождение обучения в региональном кластере системы дополнительного образования. В целом довольно лаконично представленная технология персонификации процесса повышения квалификации педагогов является эмпирическим, инновационным продуктом кафедры дополнительного образования и успешно апробируется в пространстве региональной экосистемы образования Ставропольского края. Вместе с тем генерированный опыт не претендует на уни-



версальную законченность и требует дальнейшего методологического, концептуального и организационно-технологического обоснования в соответствии с изменяющейся образовательной ситуацией в обществе и регионе.

### Заключение / Conclusion

Таким образом, ключевым трендом модернизации системы повышения квалификации становится персонификация образования, которая является движущей силой повышения мобильности и эффективности системы дополнительного образования педагогических работников. Перевод системы в данную плоскость предусматривает генерирование вариативных образовательных практик агентов повышения квалификации, связанных с проектированием индивидуальных образовательных траекторий и активизацией самообразовательной деятельности слушателей. Теоретическое осмысление явления персонификации в системе ДПО требует определения методологических основ процесса персонифицированного повышения квалификации педагогов, которые в нашем исследовании представлены аксиологическим, антропологическим, личностно ориентированным, андрагогическим подходами. Успешное внедрение персонифицированной модели повышения квалификации педагогов обеспечивается реализацией ряда технологических компонентов (на примере курсов повышения квалификации): диагностико-проектировочного, содержательно-методического, организационно-технологического, диагностико-аналитического.

Перспективы дальнейшей исследовательской работы мы связываем с углублением научных представлений о процессе персонифицированного обучения педагога, его влиянии на развитие профессиональной самоэффективности работников, разработкой теоретико-методологических и содержательно-технологических аспектов реализации данного подхода в практике непрерывного научно-методического сопровождения специалистов сферы образования.

### Ссылки на источники / References

1. Жаркова Е. Н. Подходы к реформированию системы повышения квалификации работников образования на рубеже XX–XXI веков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2(6). – С. 80–86.
2. Амирова Л. А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития // Образование и наука. – 2009. – № 8 (65). – С. 86–96.
3. Вилкова А. В., Фадеева С. А., Алексеева О. В., Александрова Н. В. От персонифицированного образования взрослых к персонифицированному образованию детей // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 6(34). – С. 23–30.
4. Савина Н. В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 4. – С. 82–90.
5. Чеменева А. А. Изучение субъекта образовательной деятельности как основа индивидуально-персонифицированной модели повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации // Образование Взрослых. – 2021. – № 1. – С. 3. – URL: <http://ae.nironn.ru/subject-model-doo>
6. Пилюгина С. А., Сергеева М. Г. Концептуальные положения развития профессиональной субъектности учителя в системе дополнительного профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 07. – С. 31–43. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241103.htm>
7. Жаркова Е. Н. Подходы к реформированию системы повышения...
8. Кузнецов А. Н. К вопросу о принципах регионализации системы дополнительного педагогического профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 3 (44). – С. 89–102. – URL: <https://sciup.org/140251068>
9. Калашникова Н. Г., Жаркова Е. Н., Белорукова Е. М. Федеральный проект «учитель будущего»: что и как меняется в региональных системах дополнительного профессионального образования педагогических кадров? // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 5(65). – С. 23–32.

10. Клевцова М. С. Технология персонифицированного повышения квалификации педагогических работников системы профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2014. – С. 3. – URL: 01007486469.pdf (new-dissert.ru)
11. Доровских И. С. Как обеспечить индивидуализацию повышения квалификации учителя начальных классов? // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сб. материалов V Всерос. интернет-конф. с междунар. участием, Москва, 20–22 декабря 2016 года. Ч. 1. – М.: ФГАОУ ПДО Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. – С. 142–145.
12. Федосеева З. А. Персонифицированное повышение квалификации как современный подход к обновлению содержания и организации дополнительного профессионального образования педагогов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2013. – № 1 (03). – С. 35–39.
13. Савина Н. В. Методологические основы персонализации.
14. Кириллов П. Н. Персонализированное образование в Европе, США, Китае и России // Нижегородское образование. – 2022. – № 1. – С. 44–51.
15. Lamiell J. T. William Stern and Personalistic Thinking: Making Acquaintance // Uncovering Critical Personalism. Palgrave Studies in the Theory and History of Psychology. – Palgrave Macmillan, Cham, 2021. – P. 1–22. – URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-67734-3\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-67734-3_1)
16. Mannion A., Coyne R., Ferrari C. Personalized System of Instruction in Higher Education: A Systematic Review // Journal of Behavioral Education. – 2023. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/375556431\\_Personalized\\_System\\_of\\_Instruction\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/375556431_Personalized_System_of_Instruction_in_Higher_Education_A_Systematic_Review)
17. Gunawardena M., Bishop P., Aviruppola K. Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic // Teaching and Teacher Education. – 2024. – Vol. 139. – P. 1–11. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004171>
18. Hopkins D. Leadership of Personalized Learning // Australian Educational Leader. – 2019. – Vol. 41. – Is. 1 (March). – P. 18–23. – URL: <https://profdavidhopkins.com/assets/docs/Leadership%20of%20PL,%20AEL%20-%20Vol%2041%20Issue%201%202019.pdf>
19. Hattie J. Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement // Routledge. – 2023. – 1st ed. – P. 512. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003380542/visible-learning-sequel-john-hattie>
20. Bernacki M. L., Greene M. J., Lobczowski N. G. A Systematic Review of Research on Personalized Learning: Personalized by Whom, to What, How, and for What Purpose(s)? // Educational Psychology Review. – 2021. – Vol. 33. – P. 1675–1715. – URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1007/s10648-021-09615-8>
21. Shemshack A., Kinshuk, Spector J. M. A comprehensive analysis of learning components // Journal of Computers in Education. – 2021. – Vol. 8. – Is. 4. – P. 485–503. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-021-00188-7>
22. Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S. L. Using learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation // Journal of Research on Technology in Education. – 2023. – Vol. 52. – Is. 3. – P. 322–352. – URL: [https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/using\\_personalized\\_learning\\_as\\_an\\_instructional\\_approach\\_to\\_motivate\\_learners\\_in\\_online\\_higher\\_education\\_learner\\_self\\_determination\\_and\\_intrinsic.pdf](https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/using_personalized_learning_as_an_instructional_approach_to_motivate_learners_in_online_higher_education_learner_self_determination_and_intrinsic.pdf)
23. Кириллов П. Н. Персонализированное образование в Европе, США.
24. Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 12.
25. Макарова Н. С., Феттер И. В. Методологические основания персонификации образовательной среды школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. – Т. 7. – Вып. 6. – С. 580–587.
26. Савина Н. В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 4. – С. 82–90.
27. Соболев Г. Н., Донгаузер Е. В. Индивидуализация и персонификация образования как педагогическая проблема // Персонализированное образование: теория и практика: сб. материалов III науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26–28 апреля 2022 года. – Екатеринбург: УГПУ, 2022. – С. 187–191.
28. Чернявская А. П. Персонализация обучения на основе технологии веб-квест // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 6 (117). – С. 30–39.
29. Вилкова А. В., Фадеева С. А., Алексеева О. В., Александрова Н. В. От персонифицированного образования взрослых.
30. Соболев Г. Н., Донгаузер Е. В. Индивидуализация и персонификация образования.
31. Макарова Н. С., Феттер И. В. Методологические основания персонификации.
32. Молчанова А. В., Суржикова Л. Ф. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации педагогов как основная тенденция изменения дополнительного профессионального образования // Человеческий капитал. – 2014. – № 3(63). – С. 71–75.

1. Zharkova, E. N. (2012). "Podhody k reformirovaniyu sistemy povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya na rubezhe XX–XXI vekov" [Approaches to reforming the system of advanced training of educators at the turn of the 20th – 21st centuries], *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, № 2(6), pp. 80–86 (in Russian).
2. Amirova, L. A. (2009). "Problema professional'noj mobil'nosti pedagoga i perspektivnye orientiry ee razvitiya" [The problem of professional mobility of teachers and promising guidelines for its development], *Obrazovanie i nauka*, № 8 (65), pp. 86–96 (in Russian).
3. Vil'kova, A. V., Fadeeva, S. A., Alekseeva, O. V., & Aleksandrova, N. V. (2020). "Ot personifitsirovannogo obrazovaniya vzroslykh k personifitsirovannomu obrazovaniyu detej" [From personalized education for adults to personalized education for children], *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, № 6(34), pp. 23–30.
4. Savina, N. V. (2020). "Metodologicheskie osnovy personalizatsii obrazovaniya" [Methodological foundations of education personalization], *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, t. 14, № 4, pp. 82–90 (in Russian).
5. Chemeneva, A. A. (2021). "Izuchenie sub"ekta obrazovatel'noj deyatel'nosti kak osnova individual'no-personifitsirovannoj modeli povysheniya kvalifikatsii pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizatsii" [Study of the educational activity subject as the basis of an individual-personalized model of teachers' advanced training at a preschool educational organization], *Obrazovanie Vzroslykh*, № 1, p. 3. Available at: <http://ae.nironn.ru/subject-model-doo> (in Russian).
6. Pilyugina, S. A., & Sergeeva, M. G. (2024). "Konceptual'nye polozheniya razvitiya professional'noj sub"ektnosti uchitelya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya" [Conceptual provisions for the development of teachers' professional subjectivity in the system of additional professional education], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 07, pp. 31–43. Available at: <https://e-koncept.ru/2024/241103.htm> (in Russian).
7. Zharkova, E. N. (2012). Op. cit.
8. Kuznecov, A. N. (2020). "K voprosu o principah regionalizatsii sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo professional'nogo obrazovaniya" [On the issue of the regionalization principles in the system of additional pedagogical professional education], *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, № 3 (44), pp. 89–102. Available at: <https://sciup.org/140251068> (in Russian).
9. Kalashnikova, N. G., Zharkova, E. N., & Belorukova, E. M. (2019). "Federal'nyj proekt "uchitel' budushchego": chto i kak menyaetsya v regional'nykh sistemakh dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov?" [Federal project "Teacher of the Future": what and how is changing in regional systems of additional professional education of teaching staff?], *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, № 5(65), pp. 23–32 (in Russian).
10. Klevцова, М. S. (2014). *Tekhnologiya personifitsirovannogo povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov sistemy professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Technology of personalized advanced training of teaching staff in the system of vocational education], Moscow, p. 3. Available at: [01007486469.pdf](http://01007486469.pdf) (new-dissert.ru) (in Russian).
11. Dorovskikh, I. S. (2017). "Kak obespechit' individualizatsiyu povysheniya kvalifikatsii uchitelya nachal'nykh klassov?" [How to ensure individualization of advanced training for primary school teachers?], *Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmenyayushchetsya obrazovanii: sb. materialov V Vseros. internet-konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 20–22 dekabrya 2016 goda. Ch. 1*, FGAOU PDO Akademiya povysheniya kvalifikatsii i professional'noj perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, Moscow, pp. 142–145 (in Russian).
12. Fedoseeva, Z. A. (2013). "Personifitsirovannoe povyshenie kvalifikatsii kak sovremennyy podhod k obnovleniyu soderzhaniya i organizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov" [Personalized advanced training as a modern approach to updating the content and organization of additional professional education of teachers], *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*, № 1 (03), pp. 35–39 (in Russian).
13. Savina, N. V. (2020). Op. cit.
14. Kirillov, P. N. (2022). "Personalizirovannoe obrazovanie v Evrope, SShA, Kitae i Rossii" [Personalized Education in Europe, USA, China and Russia], *Nizhegorodskoe obrazovanie*, № 1, pp. 44–51 (in Russian).
15. Lamiell, J. T. (2021). "William Stern and Personalistic Thinking: Making Acquaintance", *Uncovering Critical Personalism, Palgrave Studies in the Theory and History of Psychology*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 1–22. Available at: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-67734-3\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-67734-3_1) (in English).
16. Mannion, A., Coyne, R., & Ferrari, C. (2023). "Personalized System of Instruction in Higher Education: A Systematic Review", *Journal of Behavioral Education*. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/375556431\\_Personalized\\_System\\_of\\_Instruction\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/375556431_Personalized_System_of_Instruction_in_Higher_Education_A_Systematic_Review) (in English).
17. Gunawardena, M., Bishop, P., & Aviruppola, K. (2024). "Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic", *Teaching and Teacher Education*, vol. 139, pp. 1–11. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004171> (in English).

18. Hopkins, D. (2019). "Leadership of Personalized Learning", *Australian Educational Leader*, vol. 41, is. 1 (March), pp. 18–23. Available at: <https://profdavidhopkins.com/assets/docs/Leadership%20of%20PL,%20AEL%20-%20Vol%2041%20Issue%201%202019.pdf> (in English).
19. Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, 1st ed, p. 512. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003380542/visible-learning-sequel-john-hattie> (in English).
20. Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). "A Systematic Review of Research on Personalized Learning: Personalized by Whom, to What, How, and for What Purpose(s)?", *Educational Psychology Review*, vol. 33, pp. 1675–1715. Available at: <https://www.sci-hub.ru/10.1007/s10648-021-09615-8> (in English).
21. Shemshack, A., Kinshuk, & Spector, J. M. (2021). "A comprehensive analysis of learning components", *Journal of Computers in Education*, vol. 8, is. 4, pp. 485–503. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-021-00188-7> (in English).
22. Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2023). "Using learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation", *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, is. 3, pp. 322–352. Available at: <https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/using-personalized-learning-as-an-instructional-approach-to-motivate-learners-in-online-higher-education-learner-self-determination-and-intrinsic.pdf> (in English).
23. Kirillov, P. N. (2022). Op. cit.
24. Petrovskij, A. V., & Petrovskij, V. A. (1982). "Individ i ego potrebnost' byt' lichnost'yu" [The individual and his/her need to be a person], *Voprosy filosofii*, № 3, p. 12.
25. Makarova, N. S., & Fetter, I. V. (2022). "Metodologicheskie osnovaniya personifikacii obrazovatel'noj sredy shkoly" [Methodological bases for the personification of the educational environment of the school], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, t. 7, vyp. 6, pp. 580–587 (in Russian).
26. Savina, N. V. (2020). "Metodologicheskie osnovy personalizacii obrazovaniya", *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, t. 14, № 4, pp. 82–90 (in Russian).
27. Sobolev, G. N., & Dongauzer, E. V. (2022). "Individualizaciya i personifikaciya obrazovaniya kak pedagogicheskaya problema" [Individualization and personification of education as a pedagogical problem], *Personalizirovannoe obrazovanie: teoriya i praktika: sb. materialov III nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 26–28 aprelya 2022 goda*, UGPU, Ekaterinburg, pp. 187–191 (in Russian).
28. Chernyavskaya, A. P. (2020). "Personalizaciya obucheniya na osnove tekhnologii veb-kvest" [Personalization of learning based on webquest technology], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, № 6 (117), pp. 30–39 (in Russian).
29. Vilkova, A. V., Fadeeva, S. A., Alekseeva, O. V., & Aleksandrova, N. V. (2020). Op. cit.
30. Sobolev, G. N., & Dongauzer, E. V. (2022). Op. cit.
31. Makarova, N. S., & Fetter, I. V. (2022). Op. cit.
32. Molchanova, A. V., & Surzhikova, L. F. (2014). "Personificirovannyj podhod v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov kak osnovnaya tendenciya izmeneniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya" [Personalized approach in the system of advanced training of teachers as the main trend of change in additional professional education], *Chelovecheskij kapital*, № 3(63), pp. 71–75 (in Russian).

#### Вклад авторов

С. В. Мажаренко – изложение актуальных подходов к явлению персонификации в системе дополнительного профессионального образования педагогов; обзор научных исследований отечественных авторов по рассматриваемой проблеме, анализ сущности понятия «персонификация» в системе образования, изложение основных методологических подходов персонификации процесса обучения взрослых, разработка технологических компонентов процесса персонифицированного повышения квалификации педагогов.

А. С. Кобышева – определение методологии исследования, подготовка обзора зарубежных источников, баз данных Scopus и WoS, помощь в формулировании выводов о результатах исследования.

#### Contribution of the authors

S. V. Mazharenko – presentation of current approaches to the phenomenon of personification in the system of additional professional education of teachers; review of scientific research by domestic authors on the problem under consideration, analysis of the essence of the "personification" concept in the education system, presentation of the main methodological approaches to the personification of the process of adult learning, development of technological components of the process of personalized advanced training of teachers.

A. S. Kobysheva – selection of the research methodology, preparation of a review of foreign sources, Scopus and WoS databases, assistance in formulating conclusions about the research results.