

Мурзалинова А.Ж.¹, *Шилибекова А.С.²

¹Северо-Казахстанский университет им. М.Козыбаева

²АО «Национальный центр повышения квалификации Өрлеу»

¹Казахстан, Петропавловск

²Казахстан, Астана

¹ORCID ID: [0000-0003-2388-5481](https://orcid.org/0000-0003-2388-5481)

²ORCID ID: [0000-0002-9331-6017](https://orcid.org/0000-0002-9331-6017)

*M_alma60@mail.ru

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ВЕРИФИКАЦИИ ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Содержание статьи связано с рассмотрением вопросов мотивации педагогов к профессиональному развитию на основе оптимальных форматов персонифицированного обучения на курсах. Цель статьи – обоснование концепции персонифицированного подхода к развитию педагогов по материалам экспериментальной апробации образовательных программ курсов. Анализ ожиданий и мотивов педагогов как субъектов исследуемого обучения проведен посредством мотивационных писем и данных опроса. Полученные результаты объясняют организацию и содержание персонифицированного развития и управления им в дизайн-среде, сопровождающей личный образовательный маршрут педагога. Кроме того, установлены концепты среды профессионального развития: конструктивное согласование цели – содержания, ресурсов – инструментов, баланс ожиданий, потребностей и возможностей продвижения в маршруте педагогов, выбор подходов и механизмов личностного влияния на качество преподавания с распространением на качество обучения. Данные результаты имеют методологическое значение для реализации глобальных целей устойчивого развития Организации Объединенных Наций (ООН), теоретическую значимость для разработки программ развития педагогов и редизайна системы повышения квалификации. Практическую ценность представляет интеграция педагогической деятельности с карьерно-образовательным ростом посредством конкретного ряда образовательных стратегий саморазвития. Персонифицированное развитие педагогов имеет перспективы непрерывности, гибкости, адаптивности и долгосрочной результативности.

Ключевые слова: педагог, профессиональное развитие, концепция персонифицированного развития педагогов, персонифицированное обучение, образовательная программа, курс актуального профессионального развития, формат обучения

Введение. Профессиональное развитие педагогов (далее – ПРП) характеризуется нарастающей актуальностью, ввиду возросших общественных ожиданий, оказывающих беспрецедентное давление на школы и требующих постоянного повышения качества обучения и преподавания [1]. Управление педагогом собственным развитием помогает улучшать свои профессиональные навыки и поддерживать высококачественную практику в классе, повышать рейтинг в конкурентной профессиональной среде. В этой связи мы отказываемся от традиционного повышения квалификации с его постулатом «один размер подходит для всех» – в пользу *персонифицированного ПРП*, согласующего цели и задачи профессионального развития с содержанием, отбирающего оптимальные ресурсы и инструменты, реализующего подходы и механизмы управляемого саморазвития, влияющего на практику преподавания и академические достижения обучающихся [2]. Персонификация связана с тем, что «профессионал может свободно выбирать наиболее приемлемый для него путь самосовершенствования: через построение личного образовательного маршрута или в условиях тесного взаимодействия с коллегами и другими субъектами образовательных отношений» [3].

Несмотря на очевидные преимущества персонифицированного ПРП, наблюдаем *противоречие* между его значимостью для качества педагогов и несформированностью навыков подчинить развитие собственным ожиданиям и потребностям. В подтверждение приведем позицию Г.Е. Кожамкуловой и Н.С. Касымбековой: «учитель не считает нужным повышать свою методическую компетентность, обучаясь на курсах, которые не входят в

указанный перечень [согласованный с Министерством просвещения Республики Казахстан], а тем более заниматься самосовершенствованием» [4].

Противоречие требует решения *проблемы*: Как ПРП сделать личностно значимым и обеспечить субъектную позицию, основанную на устойчивой мотивации к профессиональному развитию с долгосрочным эффектом на качество деятельности педагогов. Таким образом, *актуальность исследования* определяется востребованностью организации персонифицированного ПРП для индивидуализированной поддержки педагогов в их адаптации к усложнению и разнообразию профессиональной деятельности. Актуальность определяет *цель исследования* – разработка концепции персонифицированного ПРП, реализуемой в разнообразии форматов обучения. В основе исследования лежит *гипотеза*: если ПРП будет организовано как персонифицированные форматы обучения, то его результатом будет качество педагога и его деятельности, т.к. движущей силой становятся личные интересы, потребности и успехи самих педагогов.

В решении проблемы примем за основу парадоксальное на первый взгляд положение: хотя образовательные технологии обещают, они часто укрепляют статус-кво вместо того, чтобы способствовать трансформации. Для продуктивных изменений мы должны обновить подготовку учителей, признать устаревшие предположения и оценить, какие проблемы могут помочь решить технологии [5].

Трансформация может быть направлена на предоставление персонализированного опыта ПРП, ввиду эволюции традиционного образования в направлении адаптивного обучения, искусственного интеллекта и онлайн-платформ [6].

Наиболее эффективными гибридными формами признаны открытые образовательные ресурсы и адаптивные технологии персонализации обучения [7]. Р. Жилмагамбетова и др. подчеркивают: «Учебные заведения, предлагающие персонализированное обучение, теперь могут найти способы связаться с учащимися, увлечь их, привлечь их внимание и позволить им развить свои сильные стороны» [8].

При сходстве педагогических явлений персонализации и персонификации, направленных на индивидуализацию образовательного процесса, придерживаемся персонификации ПРП, развивающей личность педагога с опорой на его индивидуальные предпочтения, внутренние ресурсы (возможности), смыслы и ценности профессионального развития [9].

Персонификация ПРП позволяет преодолеть противоречие, когда многие программы сосредоточены на распространении и обучении с использованием новых учебных инструментов и педагогических приемов, при этом не могут адекватно учитывать различные потребности учителей на разных этапах карьеры [10], «не учитывают чувство цели учителей, чувство ответственности и личную реализацию» [11].

Методы и материалы. Посредством методов анализа теории и практики ПРП, синтеза подходов педагогического дизайна обобщены принципы разработки образовательных программ персонифицированного непрерывного профессионального развития педагогов (далее – ОП ПНПРП) [12].

Последующее моделирование позволило уточнить *концептуальные основы ПНПРП*: 1) адаптивность ОП ПНПРП к разнообразию уровня образования и опыта педагогов, потребностей и возможностей; в этой связи нами разработан комплекс ОП с общим названием «Совершенствование через развитие» для педагогов, педагогов-модераторов, педагогов-экспертов, педагогов-исследователей, педагогов-мастеров; каждой целевой аудитории предложен аутентичный уровень освоения: творчества, компетентности, профессионализма, мастерства, лидерства; 2) специальное обучение педагогов тому, как правильно организовать процессы ПРП вначале для себя, затем для коллег с последующим каскадным распространением в профессиональном сообществе смыслов и ценностей, форм и методов ПРП; 3) гибкость контента ОП ПНПРП в форме 13-ти стратегий саморазвития, связанного с каждодневной педагогической практикой учителя, но представляющего многомерный (учитывающий когнитивные, аффективные и мотивационные источники развития) и многоэтапный процесс, организуемый посредством учебно-профессиональных задач; 4)

вовлечение педагогов в обучение на курсах актуального профессионального развития (далее – курсы АПР) в качестве субъектов ПРП, исключая пассивное потребление знаний и абстрагированное формирование умений и навыков, но стимулируя создание нового опыта решения педагогических задач как фактора успешности развития; 5) концептуализация фасилитации как «стратегии содействия, которая является одновременно внимательной и адаптивной в поддержке разнообразного опыта, знаний, интересов, аффектов и потребностей учителей» [13]; фасилитаторы из числа учителей-практиков посредством фасилитационных сессий сопровождают продвижение педагогов в освоении стратегий саморазвития; 6) приоритет рефлексивного обучения с конкретной областью размышления о причинно-следственных связях «профессиональное развитие - улучшение преподавания - академические достижения учащихся»; при этом «рефлексия деятельности» (что делать или делать лучше) не должна преобладать над «рефлексией смысла» (как и почему меняюсь я и мои обучающиеся под влиянием деятельности) [14]; 7) мониторинг не только «пошагового развития педагога», но развития навыков ПРП «во времени и пространстве» для понимания его долгосрочного эффекта на качество педагога, его деятельности и его обучающихся [15].

Разработанные ОП ПНПРП экспериментально апробированы в марте-апреле 2025 года в 5-ти группах курсов АПР без отрыва от производства способом дистанционного обучения.

Исследовательским материалом послужили, наряду с наблюдением, мотивационные письма «Почему я выбрал (-а) этот курс» и результаты опроса участников одной из групп курса, обучавшейся по ОП ПНПРП «Стратегии и практика персонифицированного профессионального развития в соответствии с компетенциями «педагога-эксперта».

Целевая популяция – 15 учителей комфортных школ Казахстана (ныне «келешек мектептері»): гг. Алматы, Астана, Акмолинской, Костанайской, Северо-Казахстанской областей. Выборка характеризуется как невероятностная (одна из 5-ти групп) и удобная (с кураторством и преподаванием в ней одного из авторов статьи, что позволило сочетать анализ продуктов деятельности и опросный метод со сплошным экспериментальным наблюдением). Респонденты обладают характеристиками, необходимыми для участия в исследованиях: опытом работы (с педагогическим стажем от 3 до 19 лет), педагогической практикой (преподающие в начальной школе и разные предметы в среднем и старшем звеньях), уровнем профессионального развития (с квалификационной категорией «педагог-эксперт»). Результаты наблюдения подтверждают исследовательское предположение: респонденты предпочитают ПРП, т.к. работают в условиях инновационного образовательного пространства и эргономичной среды, в соответствии с общественными ожиданиями и требованиями образовательной политики к данной сети школ. Таким образом, достаточное разнообразие контингента обеспечивает интенсивное представление исследуемого явления и полное видение предмета анализа.

Исследовательский дизайн дополнен опросом как перекрестным методом, уточняющим предмет анализа мотивационных писем и проведенным на 2-й, завершающей, неделе курса АПР. Достоверность опроса подтверждается наблюдением, анализом продуктов деятельности участников курса АПР, данными входной и выходной диагностики по результатам освоения курса. Валидность обеспечивается получением конфиденциальных данных на конкретные запросы, сформулированные точно и емко, в соответствии с предметом и задачами анализа. Приведем survey instrument: 1. Запишите 5 глаголов предпочтительных для вас действий преподавателя и фасилитатора курса (в настоящем времени, в 3-м лице, единственном числе: например: мотивирует, анализирует). 2. Запишите 5 глаголов ваших актуальных действий в процессе обучения (в настоящем времени, в 1-м лице, единственном числе: обдумываю, обсуждаю). 3. Запишите 5 существительных (или словосочетаний), обозначающих то, что вас больше всего стимулирует для успешного обучения на курсе (например: новизна, предстоящая аттестация). 4. Запишите 5 существительных, обозначающих то, что больше всего затрудняет в обучении на курсе (например: дефицит времени, сложность материала).

Участники курса АПР, во-первых, были ознакомлены с концепцией ОП ПНПРП и курса АПР посредством установочного вебинара, во-вторых, – зачислены для обучения на основе

академической самостоятельности, в-третьих, – информированы о цели и задачах исследования и дали информационное согласие на анализ авторских материалов и обработку данных опроса, в-четвертых, – приступили к написанию после 3-х дней занятий курса, к опросу – после 8-ми дней занятий курса.

Результаты и их обсуждение. Мотивационное письмо (*statement of purpose*) в нашем исследовании - форма письменного анализа имеющихся и осмысливаемых потребностей, ожиданий и интересов респондентов, связанных с опытом обучения и развития, а также инструментов его наращивания.

Цель анализа *statement of purpose* - идентификация внешних и внутренних мотивов педагогов к ПРП и способам его организации в условиях обучения на курсах АПР.

Тексты писем (с указанием авторства) были оформлены на платформе LMS АО «НЦПК Өрлеу», в личном кабинете участника курса. Анализ проведен вручную, учитывая количество мотивационных писем (15), и выявил тематические акценты (повторяющиеся мотивы) и глубинные смысловые структуры. Обобщение позволило выявить преобладающие мотивы и смысловые структуры. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Качественно-количественная интерпретация материалов мотивационных писем участников курса АПР

Обобщенные характеристики тематических акцентов и глубинных смысловых структур	Ответы респондентов (в % отношении), обусловленные внешними мотивами/убеждениями	Ответы респондентов (в % отношении), обусловленные внутренними мотивами/убеждениями
Курс АПР привлекает	- сертификация по актуальной теме (73,3%); - предстоящая аттестация (66,7%); - повышение квалификации в междисциплинарной и (или) метаобласти (60%);	- инструментально-прикладной характер учебного материала, предлагающий способы решения проблем педагогической практики (80%); - возможность обсуждения с фасилитаторами из числа учителей-практиков (86,7); - проблемно-тематическая направленность учебного материала в виде стратегий саморазвития (60%);
С курсом АПР связываю трудности	- обучение без отрыва от производства (86,7%); - дефицит времени (сжатые сроки) на освоение (80%); - дистанционный формат обучения (60%); - затрудненность оперативной обратной связи преподавателя и фасилитатора (60%)	- объективная и (или) субъективная новизна и (или) сложность осваиваемого материала (73,3%); - опосредованное влияние результатов обучения на достижения обучающихся (66,7); - затрудненность обмена практиками и опытом с другими участниками (53,3%); - отсроченность во времени результатов обучения (53,33);
С курсом АПР связываю перспективы ПРП	- распространение уникального материала среди коллег для организации профессионального развития (93,3%); - признание субъектов образовательного процесса (60%); - участие в работе разнообразных творческих и (или) исследовательских групп (60%)	- развитие и (или) расширение своих профессионально-личностных достижений (93,3%); - формирование компетенций саморазвития, актуальных для карьерно-образовательного роста (53,3%); - организация исследовательской практики (53,3%); - устойчивая адаптация к быстро меняющимся требованиям администрации, профессионального сообщества, обучающихся, родителей (46,7%)

Источник: разработано Мурзалиновой А. Ж.

Анализ мотивационных писем позволил обобщить предпочтения педагогов по формату персонифицированного обучения: 1) учет в организации и содержании как внешних, так и внутренних мотивов; 2) освоение новых и (или) ранее не актуальных для участников видов профессиональной деятельности; 3) посткурсовое долгосрочное влияние на расширяющиеся возможности профессиональной самореализации и успешности в ней; 4) устойчивость в преодолении профессиональных затруднений. Вместе с тем обращаем внимание на факторы опасения педагогов в условиях персонифицированного обучения: 1) дефицит времени для индивидуального темпа обучения с полным циклом понимания содержания ПРП: восприятия, осмысления, воспроизведения, применения, в т.ч. творческого; 2) сложность адаптации материала к его применению в собственной практике на методологическом уровне (*почему именно так*), тогда как в традиционном повышении квалификации технологическое применение сосредоточено на *что* и *как* нужно внедрить; 3) малый круг вовлеченных в обучение процессам ПРП и, как следствие, недостаточность разнообразия в общении, взаимодействии и обмене альтернативными практиками; 4) затруднения в установлении очевидных связей «от управляемого ПРП к достижениям его обучающихся».

Анализ мотивационных писем в сочетании с опросом 15-ти участников курса АПР уточнил качественно-количественные данные предмета исследования. Участникам была предоставлена ссылка на опросник в платформе, по которой они заносили ответы. Для обработки и анализа данных результаты были загружены в статистическую программу с последующим стратификационным анализом, согласно цели исследования.

Цель стратификационного опроса - уточнение ожиданий, стимулов и барьеров в ходе персонифицированного обучения на курсах АПР.

Результаты опроса приведены в таблице 2.

Таблица 2. Качественно-количественная интерпретация материалов опроса участников курса АПР

Смысловые структуры	Ответы респондентов (в % отношении) с учетом стратификации
Предпочтительные действия преподавателя и фасилитатора курса АПР	а) <i>целевой</i> функции (устанавливает, анализирует, объясняет, рассказывает, показывает, делает выводы и т.п.) - 40%; 2) <i>организационно-регуляционной</i> функции (организует, нацеливает, направляет, координирует, сопровождает, корректирует и т.п.) - 22,3%; 3) <i>мотивационной функции</i> (мотивирует, вовлекает, поддерживает, поощряет, вдохновляет, дает обратную связь и т.п.) - 22,3%; 4) <i>коммуникативной</i> (общается, реагирует, отвечает на вопросы, комментирует, взаимодействует, и т.п.) - 10,6%; 5) <i>прогностической</i> (развивает, расширяет, углубляет, интегрирует, моделирует и т.п.) - 4,7%
Актуальные действия участника курса АПР	распределены по таксономии Б. Блума: 1) запоминания (узнаю, изучаю, читаю и т.п.) - 21,3%, 2) понимания (обсуждаю, дискутирую, предлагаю и т.п.) - 36%, 3) применения (осваиваю, разрабатываю, адаптирую и т.п.) - 17,3%, 4) анализа (выполняю самоанализ и анализ, рефлексирую, обобщаю и т.п.) - 21,3%, 5) оценки (оцениваю, рекомендую, аргументирую и т.п.) - 2,7%, 6) создания продукта (пробую, экспериментирую, проектирую и т.п.) - 1,3%
Стимулы успешного обучения	топ-5 стимулов: <i>возможность познания нового</i> - 15,3%, <i>аттестация</i> - 14,1%, <i>профессиональный/ личностный рост</i> - 8,2%, <i>опыт и (или) обмен им</i> - 5,9%, <i>обратная связь и (или) экспертное мнение</i> - 4,7%
Трудности обучения	5 наиболее частотных барьеров: <i>дефицит времени</i> - 17,6%, <i>сложность, объем материала</i> - 10,6%, <i>организационные условия обучения</i> (обучение без отрыва от работы, ежедневный выход в Zoom, длительность вебинаров, дедлайн, требования) - 11,8%, <i>низкая скорость Интернета</i> - 7,1%, <i>недостаток понимания материала</i> - 3,5%

Источник: разработано Мурзалиновой А. Ж.

Результаты опроса уточняют стимулы персонифицированного обучения: 1) разнообразие деятельности преподавателя в многообразии ее функций: от обучения к мотивации, общению и стратегическому развитию; 2) практико-ориентированный характер собственных действий обучения, приближенный к пониманию, применению и анализу педагогической практики; 3)

связь аттестации педагога как инструмента ПРП, его стимулирования, оценки и коррекции. Также обобщены барьеры персонифицированного обучения: 1) приоритет обучения над развитием педагогов в деятельности преподавателя курса АПР; 2) дефицит действий высокого порядка - оценки и создания собственных продуктов; 3) качество обратной связи и экспертного мнения; 4) затруднение личного выбора темпов, ресурсов и способов обучения.

По результатам наблюдения в условиях экспериментальной апробации ОП ПНПРП, анализа мотивационных писем и данных опроса выполнен SWOT-анализ, представленный в таблице 3.

Таблица 3. SWOT-анализ «Обобщения-концепты персонифицированного развития педагогов»

Сильные стороны (S) Организация, проведение и завершение 5-ти курсов АПР в полном соответствии с ОП: продуманность организации, наличие ресурсов, следование преподавателей и фасилитаторов философии ПРП, опыт преподавателей и мастерство фасилитаторов в андрагогике, предоставление ссылок на записи каждого из занятий, взаимодействие в чат-группах. Проявление в каждой из 5-ти групп непозиционных лидеров с реализованными ожиданиями и потребностями в НПП	Слабые стороны (W) Преобладание традиционных подходов учителей к организации собственного обучения на курсах АПР - с позиции исполнителей, обремененных кругом забот (по Кови), не вполне представляющих сущность ПРП, механизмы его педагогического вмешательства, методы и стратегии организации ПРП на рабочем месте. Затрудненность выбора личных темпов обучения, вследствие чего освоение стратегий саморазвития для части участников становится формальным, механическим процессом, не основанным на мотивации к ПРП, понимании его смыслов и ценностей. Ограниченная адаптивность LMS под индивидуальные траектории, ее направленность на стандартные линейные курсы без гибкой маршрутизации учебного контента, вариативности заданий и форм представления результатов выполнения, рефлексии и индивидуальной обратной связи
Возможности (O) Возможное масштабирование практики курсов АПР с исходной уникальностью целей-задач-ожидаемых результатов и контента курса; заинтересованных участников (с имеющимся заданием ПРП), например, из числа педагогов, претендующих на послевузовское образование (магистратура, докторантура), кадровый резерв. Создание из выпускников курсов АПР Ассоциации амбассадоров профессионального развития, масштабирующей лучшие практики каскадной организации ПРП, укрепляющей непозиционное лидерство в системе образования	Угрозы (T) Статус курсов АПР как не обязательных в системе аттестации педагогов, что затрудняет масштабирование смыслов и ценностей ПРП. Отсутствие аутентичного посткурсового сопровождения к курсам АПР, когда освоение ОП ПНПРП остается в личном опыте выпускников - в условиях неустойчивости в сообществе школы, а трудозатраты курсов превышают их результативность

Источник: разработано Шилибековой А.С.

Итак, на современном этапе развития глобального мира, сложного общества и инновационного образования традиционное повышение квалификации не может быть фактором качественного педагогического вмешательства и устойчивости его результатов. Оно трансформируется в персонифицированное развитие педагогов, предполагающее разные форматы: синхронный и асинхронный, очный, дистанционный и смешанный.

Концепция персонифицированного развития педагогов в разных форматах обучения — это создание индивидуальных траекторий развития для каждого учителя, основанных не только на текущем уровне, но и на шкале прогресса его развития, верифицированных с организационными формами обучения. При таких условиях педагоги будут получать смысловые поддержку и обучение, согласованные с их конкретными целями и задачами.

Приоритетным форматом является смешанное обучение, т.к. его гибкость позволяет учителям заниматься в онлайн-модулях с индивидуальным темпом, участвовать в виртуальных обсуждениях, а затем применять свои знания во время личного взаимодействия.

Для полномасштабной реализации концепции персонифицированного ПРП дополним *дидактические характеристики смешанного обучения*:

- диалектическое единство онлайн-платформ, сбалансированных учебных кейсов, интерактивных учебных моделей для взаимодействия «участники - преподаватели - фасилитаторы» с обсуждением в режиме реального времени с экспертами профессионального сообщества для предоставления уникального контента навыков, решения и опыта;
- вовлеченность участников, поощряемая разнообразием самостоятельной работы, feedback, рефлексии, оценивания и отражающая «степень, в которой учителя вкладывают силы и взаимодействуют с деятельностью по профессиональному развитию» [16];
- актуальный, высококачественный, релевантный контент, структурированный не только в логике изложения, но и в логике восприятия материала;
- присутствие высоких технологий, свойственных смешанному обучению, в процессах преподавания - обучения - оценивания;
- психологически комфортный доступ к ресурсам с их оптимальными упаковкой, доставкой и распаковкой учебного материала;
- наличие поддерживающих институциональных структур скаффолдинга, наставничества, фасилитации для позитивного образовательного климата.

Заключение. Качество образования связываем с детерминацией ПРП в системе повышении квалификации, что позволяет дополнить развитие профессионально-педагогических компетенций формированием смыслов и ценностей метапознания, личностно значимых мотивов и целей. В этом случае ПРП не ограничивается достижениями педагога, напротив, оно результативно, если имеет следствием достижения обучающихся.

Персонифицированное ПРП становится инструментом целостности профессионально-педагогической деятельности, противостоящим изменчивости глобального мира и разнообразию локальных вызовов в нем. Разнообразие подходов в обучении стратегиям ПРП с приоритетным смешанным обучением трансформирует опыт развития педагога в его педагогическую практику. Здесь мы говорим о создании поддерживающей среды, улучшающей результаты обучающихся, т.к. педагоги внедряют инновационные методы.

Для оптимального выбора формата обучения важно постоянное изучение предпочтений и мотивов ПРП как независимых переменных, тогда как принятие педагогами формата обучения считаем зависимой переменной.

Данное исследование не лишено ограничений. Во-первых, контент ПРП связан в большей степени с обучением на курсах АПР. Во-вторых, большей глубины исследования требует сам процесс деятельности обучения стратегиям саморазвития. В-третьих, не исследовано влияние цифровой трансформации на преимущества и риски ПРП. Данные ограничения подчеркивают необходимость будущих исследований с более полными методами сбора данных на основе включения лонгитюдных проектов по изучению ПРП на рабочем месте, по влиянию саморазвития на саморегуляцию педагогов в инновационной педагогической практике, по цифровой осведомленности для расширения сферы влияния ПРП.

Информация о финансировании. Статья подготовлена в рамках научно-технической программы программно-целевого финансирования на 2023–2025 годы «Создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира: парадигма, методология, цифровые инструменты» (грант №BR21882260). Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Towers E., Gewirtz Sh., Maguire M., Neumann E. A profession in crisis Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education // Teaching and teacher education. - 2022. - Vol. 117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778>
- 2 Murzalinova A., Nurbekova Zh., Almagambetova L., Imanova A., Shpigar N. From personification to self-management of teacher's professional development: paradigm, content and design of educational programs // International journal of innovative research and scientific studies. – 2025. – Vol. 8. – No. 2. - С. 1500-1511. DOI: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.5507>
- 3 Шлат Н.Ю. Персонификация профессионального развития педагога: от идеи к ее реализации // Вестник ВОИРО. – 2024. - № 1(10). - С. 112–117. [Электронный ресурс] – URL: <https://vestnik.voiro.by/files/01537/obj/145/33073/doc/%D0%A8%D0%BB%D0%B0%D1%82.pdf> (дата обращения: 23.06.2025)
- 4 Кожамкулова Г.Е., Касымбекова Н.С. Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие» // ВЕСТНИК Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2023. - № 4(145). - С. 135–144. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-135-144>
- 5 Chen D. Technologies of Knowledge in the Service of Education: Disaster or Solution? // Leadership and policy in schools. – 2025. - Vol. 24. – No.1. – С. 200-209. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2331029>
- 6 Rizvi I., Bose C., Tripathi N. Transforming Education: Adaptive Learning, AI, and Online Platforms for Personalization // In: Technology for Societal Transformation. – 2025. - С. 45-62. DOI: 10.1007/978-981-96-1721-0_4
- 7 Shlieina L., Tkachenko N., Kurok R., Lagodych T., Liashenko R. Adapting Pedagogy in the Post-Pandemic Era: The Role of Hybrid Learning in Shaping Educational Quality // Salud, ciencia y tecnologia - serie de conferencias. – 2025. - Vol. 4. DOI: <https://doi.org/10.56294/setconf20251451>
- 8 Zhilmagambetova R., Kopeyev Zh., Kusmanov K., Kabenov D., Jakina A. Personalized adaptive learning: analysis, comparison, conclusions // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2023. - № 3. - С. 102-113. [Электронный ресурс] – URL: <https://journals.nauka-nanrk.kz/bulletin-science/article/view/5419/3952> (дата обращения: 23.06.2025)
- 9 Лопанова Е. В., Савина Н. В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №72–4. – С. 181–184. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-personalizatsiya-personifikatsiya-i-kastomizatsiya-obrazovaniya> (дата обращения: 23.06.2025)
- 10 Coppe T., Parmentier M., Kelchtermans G., Raemdonck I., März V., Colognesi S. Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life // Teaching and teacher education. – 2024. – Vol. 139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- 11 Taylor P. The complexity of teacher professional growth—unravelling threads of purpose, opportunity and response // Professional development in education. – 2023. – Volume 49. – Issue 1. – С. 16-29. DOI: [10.1080/19415257.2020.1747106](https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747106)
- 12 Мурзалинова А., Ашимбетова Р., Иманова А., Зейнелова А. Образовательные программы для персонификации непрерывного профессионального развития педагогов в условиях самоуправляемого обучения // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина. - 2024. - Vol. 110. – № 3. - С. 148–162. DOI: <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-3-147-161>
- 13 Talafian H., Lundsgaard M., Mahmood M., Shafer D., Stelzer T., Kuo E. Responsive professional development: A facilitation approach for teachers' development in a physics teaching community of practice // Teaching and teacher education. – 2025. - Vol. 153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104812>

14 Hoekstra A. Experienced teachers' informal learning in the workplace. - Utrecht University Repository, 2007. – 159 с. [Электронный ресурс] - URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/hoekstra.pdf>

15 Kelchtermans G. Continuing professional development: Negotiating the zip. In: The Palgrave Handbook of Teacher Education Research. - Palgrave Macmillan, Cham, 2022. - P. 1-24. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_63-1

16 Dahri N.A., Yahaya N., Al-Rahmi W.M., Noman H.A., Alblehai F., Kamin Y.B., Soomro R.B., Shutaleva A., Al-Adwan A.S. Investigating the motivating factors that influence the adoption of blended learning for teachers' professional development// Heliyon. – 2024. - Vol. 10. – Issue 15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34900>

REFERENCES

1 Towers, E. Gewirtz, Sh., Maguire, M., Neumann, E. (2022). A profession in crisis Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and teacher education*, 117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778>

2 Murzalinova, A., Nurbekova, Zh., Almagambetova, L., Imanova, A., Shpigiar, N. (2025). From personification to self-management of teacher's professional development: paradigm, content and design of educational programs. *International journal of innovative research and scientific studies*, 8(2), 1500-1511. DOI: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.5507>

3 Shlat, N.Y. (2024). Personifikaciya professional'nogo razvitiya pedagoga: ot idei k ee realizacii [Personalization of Teacher Professional Development: From Idea to Implementation]. *Vestnik VOIRO [Bulletin of the Vitebsk Regional Institute for Educational Development]*, 1(10), 112-117. [Electronic resource] – URL: <https://vestnik.voiro.by/files/01537/obj/145/33073/doc/%D0%A8%D0%BB%D0%B0%D1%82.pdf> (date of access: 23.06.2025) [In Russian]

4 Kozhamkulova, G.E., Kasymbekova, N.S. (2023). Perekhod sistemy povysheniya kvalifikacii k paradigme «neprevychnoe professional'noe razvitiye» [Transition of the In-Service Training System to the Paradigm of Continuous Professional Development]. *VESTNIK Evrazijskogo nacional'nogo universiteta imeni L.N. Gumileva. Seriya Pedagogika. Psikhologiya. Sociologiya [Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series]*, 4(145), 135-144. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-135-144> [In Russian]

5 Chen, D. (2025). Technologies of Knowledge in the Service of Education: Disaster or Solution? *Leadership and policy in schools*, 1(24), 200-209. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2331029>

6 Rizvi, I., Bose, C., Tripathi, N. (2025). Transforming Education: Adaptive Learning, AI, and Online Platforms for Personalization. In: *Technology for Societal Transformation*, 45-62. DOI: 10.1007/978-981-96-1721-0_4

7 Shlieina, L., Tkachenko, N., Kurok, R., Lagodych, T., Liashenko, R. (2025). Adapting Pedagogy in the Post-Pandemic Era: The Role of Hybrid Learning in Shaping Educational Quality. *Salud, ciencia y tecnologia - serie de conferencias [Health, Science and Technology – Conference Series]*, 4. DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf20251451>

8 Zhilmagambetova, R., Kopeyev, Zh., Kusmanov, K., Kabenov, D., Jakina, A. (2023). Personalized adaptive learning: analysis, comparison, conclusions. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 3, 102-113. DOI: <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.496>

9 Lopanova, E.V., Savina, N.V. (2021). Sootnoshenie ponyatij personalizaciya, personifikaciya i kastomizaciya obrazovaniya [The Relationship Between the Concepts of Personalization, Personification, and Customization in Education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]*, 72-4, 181–184. [Electronic resource] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-personalizatsiya-personifikatsiya-i-kastomizatsiya-obrazovaniya> (date of access: 23.06.2025) [In Russian]

10 Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on

teachers' working life. *Teaching and teacher education*, 139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>

11 Taylor, P. (2023). The complexity of teacher professional growth—unravelling threads of purpose, opportunity and response. *Professional development in education*, 1(49), 16-29. DOI: [10.1080/19415257.2020.1747106](https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747106)

12 Murzalinova A., Ashimbetova R., Imanova A., Zeinelova A. (2024). Obrazovatel'nye programmy dlya personifikacii nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogov v usloviyah samoupravlyaemogo obucheniya [Educational Programs for the Personification of Teachers' Continuous Professional Development in the Context of Self-Directed Learning]. *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal «Bilim-Obrazovanie» Nacional'noj akademii obrazovaniya imeni I. Altynsarina* [Scientific and Pedagogical Journal “Education” of the Y. Altynsarin National Academy of Education], 3, 148–162. DOI: <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-3-147-161> [In Russian]

13 Talafian, H., Lundsgaard, M., Mahmood, M., Shafer, D., Stelzer, T., Kuo, E. (2025). Responsive professional development: A facilitation approach for teachers' development in a physics teaching community of practice. *Teaching and teacher education*, 153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104812>

14 Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Utrecht University Repository, 2007. – 159 p. [Electronic resource] - URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/hoekstra.pdf>

15 Kelchtermans, G. (2022). Continuing professional development: Negotiating the zip. In: *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan, Cham, 1-24. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_63-1

16 Dahri, N.A., Yahaya, N., Al-Rahmi, W.M., Noman, H.A., Alblehai, F., Kamin, Y.B., Soomro, R.B., Shutaleva, A., Al-Adwan, A.S. (2024). Investigating the motivating factors that influence the adoption of blended learning for teachers' professional development. *Helliyon*, 10(15). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34900>

Мурзалинова А.Ж.¹, *Шилибекова А.С.²

¹ М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті

² «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ

¹ Қазақстан, Петропавл

² Қазақстан. Астана

ОҚЫТУ ФОРМАТТАРЫН ВЕРИФИКАЦИЯЛАУ НЕГІЗІНДЕ ПЕДАГОГТЕРДІ ДЕРБЕСТЕНДІРІЛГЕН ДАМУ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ

Аңдатпа

Мақаланың мазмұны курстарда дербестендірілген оқытудың онтайлы форматтары негізінде педагогтерді кәсіби дамуға ынталандыру мәселесімен байланысты. Мақаланың мақсаты – арнайы әзірленген курстардың білім беру бағдарламаларын эксперименттік сынақтан өткізу материалдары негізінде педагогтерді дербестендірілген дамыту тұжырымдамасын айқындау. Сондай-ақ мотивациялық хаттар мен сауалнама нәтижелері бойынша педагогтердің күтілімдері мен уәждерін оқыту субъектілері ретінде талдау. Зерттеу нәтижелері мұғалімнің жеке білім беру бағытын сүйемелдейтін дизайн ортасында дербестендірілген даму мен басқарудың ұйымдастырылуы мен мазмұнын түсіндіреді. Кәсіби даму ортасының негізгі тұжырымдамалары: мақсаттар мен мазмұнды, ресурстар мен құралдарды тиімді үйлестіру; педагогтердің кәсіби маршрутында олардың күтілімдері, қажеттіліктері мен мүмкіндіктерінің теңгерімін сақтау; білім алушылардың оқу жетістіктеріне ықпал ете отырып, педагогтердің кәсіби сапасына тікелей әсер ететін тәсілдер мен тетіктерді таңдау. Аталған нәтижелер тұрақты дамудың жаһандық мақсаттарын (БҰҰ) іске асыру тұрғысынан әдіснамалық мәнге, сондай-ақ педагогтерді дамыту бағдарламаларын әзірлеу мен біліктілікті арттыру жүйесін қайта құру тұрғысынан теориялық маңызға ие. Бұл нәтиже өзін-өзі дамыту стратегиялары арқылы педагогикалық қызметті мансаптық және білім беру өсімімен интеграциялау тұрғысынан практикалық құндылыққа да ие. Педагогтердің жеке дамуы үздіксіздік, икемділік, бейімделу және ұзақ мерзімді тиімділік перспективаларды қарастыруға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: педагог, кәсіби даму, педагогтердің дербестендірілген даму тұжырымдамасы, дербестендірілген оқыту, білім беру бағдарламасы, өзекті кәсіби даму курсы, оқыту форматы.

Murzalinova A.Zh.¹, *Shilibekova A.S.²

¹ *Manash Kozybayev North Kazakhstan university*

² *National center for professional development «Orleu»*

¹ *Kazakhstan, Petropavlovsk*

² *Kazakhstan, Astana*

THE CONCEPT OF PERSONALIZED TEACHER DEVELOPMENT BASED ON THE VERIFICATION OF LEARNING FORMATS

Annotation

This article examines the motivation of teachers for professional development through optimally designed formats of personalised learning within training courses. The aim of the study is to substantiate the concept of a personalised approach to teacher development, drawing on the outcomes of experimental piloting of professional training programmes. Teachers' expectations and motivational factors, as active agents of the learning process, were analysed on the basis of motivational letters and survey data. The findings provide insights into the organisation, content, and management of personalised development within a design environment that facilitates the construction of an individual teacher's educational trajectory. Moreover, the study establishes key principles of the professional development environment: constructive alignment of aims and content, resources and tools; balance of expectations, needs, and opportunities for advancement along teachers' learning pathways; and the selection of approaches and mechanisms enabling personal influence on teacher quality, with implications for learner outcomes. These results possess methodological significance for advancing the global Sustainable Development Goals (United Nations, UN), theoretical value for the development of teacher training programmes and the redesign of continuing professional development systems, and practical relevance in integrating pedagogical practice with career and educational growth through specific self-development strategies. Personalised teacher development demonstrates strong potential for continuity, flexibility, adaptability, and long-term effectiveness.

Keywords: teacher, professional development, concept of personalized teacher growth, personalized learning, educational program, current professional development course, learning format.

Материалы конференции:

Статья поступила: 13.09.2025

Одобрена после рецензирования: 10.10.2025

Принята к публикации: 17.10.2025