

Попиченко – К., 1998. – 16 с.

5. Русова С. Ф. Дитячий сад на національному ґрунті / С.Ф. Русова // Світло. – 1910. – № 3. – С. 44 – 54.

6. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С.Ф. Русова // Русова С. Вибрані твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 185 – 201.

7. Русова С. Ф. Націоналізація дошкільного виховання / С.Ф. Русова // Світло. – 1912. – № 4. – С. 15 – 26.

8. Русова С. Ф. Націоналізація дошкільного виховання / С.Ф. Русова // Світло. – 1913. – № 5. – С. 15 – 22.

9. Русова С. Ф. Песталоцці – Фреблівський будинок у Берліні / С.Ф. Русова // Світло. – 1910. – № 2. – С. 14 – 20.

10. Русова С. Ф. Про дитячі іграшки / С.Ф. Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – Кн. 1. / [За ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 2006. – С. 158 – 167.

УДК 371.013.74 (420)

А.А. Сбруєва

Сумський державний
педагогічний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ БРИТАНСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті здійснена характеристика основоположних підходів до визначення шляхів персоналізації навчання, що існують у сучасній зарубіжній теорії освіти; з'ясовано особливості застосування організаційно-педагогічного підходу до персоналізації навчання в контексті реформи середньої освіти у Великій Британії на початку ХХІ ст.

В статье характеризуются основополагающие подходы к определению путей персонализации учебного процесса, которые существуют в современной зарубежной теории образования; выяснены особенности применения организационно-педагогического подхода к персонализации обучения в контексте реформы среднего образования Великобритании в начале ХХІ в.

The fundamental approaches to the personalisation of learning which exist in the western modern theory of education are characterized. The features of application of the organizational-pedagogical approach to personalisation are found out in the context of UK secondary education reform at the beginning of the ХХІst century.

Постановка проблеми. Особливістю освітньої політики широкого кола розвинених країн у кінці ХХ ст. стало запровадження масштабних стандартно орієнтованих реформ систем середньої освіти. Ці реформи за умови запровадження стандартів світового рівня якості довели свою ефективність. Доказом їх успішності є результати кількох міжнародних моніторингових акцій (TIMSS, PISA, PIRLS), які підтвердили підвищення навчальних результатів учнів відповідних країн. Однак більш глибоке вивчення сутності змін, що набувають розвитку у шкільній практиці багатьох країн світу, доводить, що крім запровадження освітніх стандартів відбувається значно ширше коло

інноваційних процесів: реформи стосуються як організаційної, так і педагогічної культури школи. Їх основоположною складовою стала персоналізація освіти. Сутність цієї інноваційної стратегії була сформульована відомим британським освітнім політиком Девідом Мілібендом у такій тезі: “Персоналізоване навчання означає високі очікування від освітніх результатів кожної дитини. Вони реалізуються шляхом якісного викладання, в основу якого покладено глибоке знання і розуміння освітніх можливостей і потреб дитини” [8, 3]. Проблема персоналізації навчання має багатовимірний характер, що передбачає її розв’язання на освітньо-політичному, організаційно-педагогічному та психодидактичному рівнях.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні засади персоналізації навчання стали предметом наукового інтересу широкого кола західних науковців. Впливова міжнародна організація ОЕСР та британський мозковий центр “Демос” ініціювали нещодавно проведення міжнародного семінару на тему “Персоналізоване навчання: майбутнє реформ у соціальній сфері”, результати якого були висвітлені у кількох доповідях ОЕСР [2; 6], опублікованих у межах програми “Школа для майбутнього”. Аналіз цих доповідей засвідчив, що до розв’язання розглядуваної нами інноваційної стратегії розвитку освіти залучене широке різноманіття фахівців, серед яких освітні політики (Ч. Лідбітер, Д. Мілібенд, Ж.К. Руано-Борбалан), освітні теоретики (Т. Бінтлі, Р. Міллер, Е. Поллард, Д. Харгрівз, Д. Хопкінс, С. Ярвела), когнітивні психологи (М. Спітцер), соціологи освіти (Й. Хеберт та В. Хертлі) та ін. [2; 4; 5; 6; 8; 9]. Найбільш активно концепцію персоналізації навчання розвивають британські науковці, що зумовлено зокрема тим, що ідея персоналізації була покладена урядом Великої Британії в основу прийнятої у країні у 2004 р. п’ятирічної стратегії розвитку освітньої системи (Five Year Strategy for Children and Learners) [3].

Широке міжнародне визнання дістала концепція персоналізації, розроблена провідним британським дидактом, теоретиком та організатором інноваційних шкільних мереж Д. Харгрівзом. У ній сформульовані організаційно-педагогічні засади персоналізованого навчання. Концепція включає як змістову складову (так звані “дев’ять складових персоналізації навчання”), так і процесуальну, що передбачає розробку, запровадження та поширення передової практики, забезпечення можливостей її використання всіма, хто матиме змогу адаптувати цю практику до умов своєї діяльності. Процесуальний вимір теорії персоналізації стосується також питань подальшого

розвитку і дослідження ефективності інновацій, поширення нових професійних знань у шкільній громаді.

Мета статті – здійснити порівняльну характеристику освітньо-політичного, дидактичного та організаційно-педагогічного підходів до визначення шляхів персоналізації навчання, з'ясувати особливості застосування організаційно-педагогічного підходу в контексті реформи середньої освіти у Великій Британії в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Ідея задоволення освітніх потреб кожної дитини є досить старою. Вже протягом тривалого часу до неї апелюють освітні політики, теоретики освіти та вчителі-практики у всьому світі. Однак, хоча широка педагогічна громада і спрямовує активно свої зусилля на задоволення освітніх потреб учнів, загальноновизнаним є той факт, що ці зусилля не завжди є успішними, унаслідок чого потреби залишаються нереалізованими. Нова постановка питання, що виникла в межах сучасного етапу розвитку суспільства – суспільства знань, звучить так: чи можна зробити більше, щоб *якісно* задовольнити освітні потреби *кожного* учня? На початку ХХІ ст. відповіддю на це запитання стала персоналізація навчання.

Осмислення ідеї персоналізації відбувається на різних рівнях: освітньо-політичному, організаційно-педагогічному та психолого-дидактичному. Завдання, що виникають *на освітньо-політичному рівні* розв'язання проблеми, сформульовані Д. Мілібендом як “три кардинальні виклики” персоналізації: необхідність одночасного забезпечення високої якості та соціальної справедливості в освіті; необхідність поєднання гнучкості в організації навчального процесу для кожного учня та звітності за результати навчання в межах існуючої в освітній системі організаційної вертикалі; нарешті, необхідність поєднання універсального характеру освітньої пропозиції та індивідуального характеру освітнього попиту [5, 22]. Д. Мілібенд визначає п'ять компонентів змін в освітній політиці, необхідних для реалізації ідеї персоналізації навчання (табл. 1).

У дещо іншій площині, ніж освітні політики, розглядають виклики, пов'язані із суспільною потребою персоналізації навчання, фахівці у галузі теорії освіти та когнітивної психології (за нашим визначенням – психолого-дидактичний підхід). Згідно з цим підходом пріоритетною умовою персоналізації навчання є розвиток когнітивних умінь і мотивації учнів до здобуття якісної освіти [9, 31 – 46]. «Критичні виміри», у яких необхідні зміни в

контексті психолого-дидактичного підходу до персоналізації навчання, відображені у табл. 1.

Ще один підхід до забезпечення персоналізації навчання (за нашим визначенням – організаційно-педагогічний) поданий концепцією Д. Харгрівза. Персоналізація навчання трактується ним як процес, що передбачає закріплення вже існуючої ефективної навчальної практики, модифікацію певних аспектів цієї практики, розробку принципово нових підходів до здійснення навчального процесу. Отже, пропонується нова точка зору на організацію навчального процесу та на шляхи його інноваційних перетворень. Продуктивним, на думку Д. Харгрівза, є погляд на персоналізацію як на результат широкої сукупності інноваційних перетворень (педагог пропонує дев'ять складових інноваційного розвитку школи), що передбачає здійснення змін в основоположних складових культури навчального закладу та формування навчального простору нового типу.

Далі у порівняльній таблиці подано ключові складові змін (“компоненти”, “критичні виміри”, що є характерними для трьох розглядуваних нами підходів до здійснення персоналізації навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові складові змін у контексті основоположних підходів до персоналізації навчання

Компоненти змін згідно з освітньо-політичним підходом, сформульованим Д. Мілібендом	Складові персоналізації навчання в межах організаційно-педагогічного підходу Д. Харгрівза	Критичні виміри змін у межах психолого-дидактичного підходу С. Ярвела
<p>1) набуття вчителями глибоких знань про сильні та слабкі сторони кожного учня, що є необхідним для запровадження розвивального оцінювання, діагностичних методик та діалогу у з'ясуванні індивідуальних освітніх потреб учнів;</p> <p>2) розвиток компетенцій та віри у власні сили, що передбачає запровадження методик викладання, які вимагають залучення всіх учнів, дозволяють кожному з них рухатися у навчанні</p>	<p>1) урахування у навчальному плані потреб та інтересів кожного учня;</p> <p>2) розвиток системи консультування та психологічної допомоги учням у визначенні їх освітніх потреб;</p> <p>3) запровадження оцінювання для розвитку;</p> <p>4) пріоритетна увага до розвитку пізнавальних умінь учнів;</p> <p>5) зміни у дизайні шкільних приміщень та організації діяльності школи;</p> <p>6) неперервний професійний</p>	<p>1) розвиток специфічних для різних галузей знань ключових умінь, що є результатом конструювання знань та обміну ними як основоположних складових процесу учіння;</p> <p>2) удосконалення пізнавальних вмінь учнів, а саме умінь аналізувати, критично мислити, висловлювати власні судження, порівнювати та оцінювати інформацію;</p> <p>3) спонукання до навчання шляхом розвитку мотивації. Розвиток в учнів розуміння</p>

<p>своїм темпом та стилем; 3) можливості вибору змісту навчання як прояв поваги до інтересів та можливостей кожної дитини, зрозумілі маршрути, що дозволяють здійснити вибір; 4) радикальна перебудова організаційної культури школи, центрована на досягненні прогресу кожним учнем. Її ключовим фактором є реформа шкільного персоналу, що передбачає залучення до здійснення навчального процесу поряд з учителем інших професіоналів; 5) формування навколо школи навчальної громади, в межах якої місцева влада та соціальні служби допомагають школі у здійсненні її суспільної місії [5, 21 – 30]</p>	<p>розвиток педагогічного персоналу; 7) запровадження нових інформаційних технологій; 8) розвиток наставництва; 9) врахування точки зору учня (student voice) [4, 2]</p>	<p>значущості набутих знань шляхом усвідомлення ними потенційних можливостей їх використання поза межами школи; 4) співробітництво учнів у конструюванні знань шляхом застосування методів наукового дослідження, розв'язання проблем, проектів; 5) нові підходи до оцінювання знань: автентичне оцінювання, пряме оцінювання результатів навчальної діяльності, віртуальні портфоліо; 6) використання ІКТ як засобу індивідуального когнітивного та соціального розвитку; 7) учителі як ключовий суб'єкт формування нового навчального середовища, що визначається розвиненими вміння комунікації та співробітництва [9]</p>
---	---	---

Порівняння наведених вище складових різних підходів до розвитку персоналізації навчання дозволяє дійти висновку про їх принципову єдність. За деякого різноманіття термінології та акцентів на різних складових інноваційних перетворень усі підходи спрямовані на максимальне та якісне задоволення освітніх потреб кожної особистості. Найбільш синтетично, з нашої точки зору, шляхи реалізації цієї ідеї подані в концепції Д. Харгрівза. З огляду на такий висновок далі дамо коротку характеристику кожного з визначених цим теоретиком та менеджером інноваційних процесів у сфері освіти аспектів змін, зосередившись на специфіці їх запровадження в контексті англійських освітніх реформ кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Урахування у навчальному плані потреб та інтересів кожного учня є найбільш очевидною складовою персоналізації навчання. У процесі реформ старшої середньої школи (в англійській педагогічній літературі та законодавчих актах Департаменту освіти і професійної підготовки сукупність таких реформаційних перетворень дістала назву “Реформа для віку 14 – 19”) учням була дана можливість більш активної участі у виборі змісту навчання, ніж

передбачалося Національним навчальним планом, запровадженим згідно з Актом реформи 1988 р. Однак кроки, що можуть і повинні бути здійснені у цьому напрямі, є достатньо суперечливими. Наприклад, у британській шкільній політиці залишається невирішеним питання, чи є вивчення іноземних мов обов'язковим у старшій середній школі. І взагалі вибір у цій віковій групі стосується далеко не тільки предметів з Національного навчального плану, але й елементів професійної підготовки і навіть самого місця навчання: це може бути не тільки класна кімната у коледжі, але й робоче місце на підприємстві. На етапі базової освіти вибір може стосуватися методики викладання предметів з Національного навчального плану. Щодо цього можуть бути експерименти, які передбачають викладання навчального матеріалу у формі, що виходить за традиційні межі методики викладання окремих навчальних предметів або тем.

Необхідно визнати можливості не тільки позитивних наслідків персоналізації змісту освіти. Розширення участі учнів у визначенні індивідуального навчального плану призводить до зростання ризиків необдуманого вибору, що наперед закриє для них певні перспективи та може зашкодити їх життєвим планам. Тому зрозуміло, що реформа старшої середньої школи потребує вдосконалення системи професійного та навчального консультування як учнів, так і їх батьків, що повинно сприяти як успішній розробці індивідуальних навчальних планів, так і усвідомленню кар'єрних намірів старшокласників.

Оцінювання для розвитку. Теорія оцінювання для розвитку, започаткована британськими теоретиками П. Блеком і Д. Вільямом, уже дістала визнання і запроваджена у практику роботи школи не тільки у Британії, але й в інших країнах світу. Вона є, за висловом Д. Харгрівза, "софістикованою версією концепції оцінювання в епоху, коли абсолютно домінує підсумовуюче оцінювання (summative assessment)" [4, 4]. В основу цієї концепції покладено нове розуміння взаємозв'язку між процесами викладання й учіння. Оцінювання, згідно з новими підходами, заявленими П. Блеком і Д. Вільямом, повинно не тільки констатувати те, що досягнуто в результаті виконання навчальних завдань, а й бути спрямованим "уперед", тобто сприяти ефективнішому учінню та викладанню. Дослідники визначили такі ключові шляхи розвитку розвивальної функції оцінювання:

- встановлення повноцінного зворотного зв'язку після оцінювання знань, який повинен полягати в наданні допомоги у подоланні недоліків, у наданні учневі можливостей виправлення помилок;

- поряд із зовнішнім стандартизованим оцінюванням та внутрішнім, здійснюваним учителем, необхідно розвивати в учнів навички самооцінки, що сприяють усвідомленню ними цілей навчання, розумінню шляхів досягнення цих цілей;

- зворотний зв'язок повинен діяти не тільки за результатами навчального процесу: учні повинні постійно мати можливість проявити своє розуміння навчального матеріалу, що сприятиме більш свідомому засвоєнню знань та розвитку взаємодії між учасниками навчального процесу [1, 5 – 7].

На завершення розгляду особливостей *оцінювання для розвитку* відзначимо, що воно повинно сприяти не тільки більш майстерному оволодінню учнями навчальним матеріалом, але й розвитку у них мета когнітивних умінь, зокрема розуміння особливостей та шляхів розвитку своїх пізнавальних можливостей.

З'ясовуючи характеристики наступної складової персоналізації – *розвитку пізнавальних можливостей*, наголосимо, що 90-ті роки ХХ ст. стали в зарубіжній педагогіці періодом виникнення та бурхливого розвитку нової теорії навчання (англійською мовою – “learning sciences”), що є галуззю міждисциплінарних досліджень процесів викладання й учіння, які відбуваються у системах формальної, неформальної та інформальної освіти. Метою цих досліджень є з'ясування когнітивних та соціальних умов, що є необхідними для успішного здійснення навчального процесу. Нові дослідження спрямовані на вдосконалення різних типів навчальних просторів: як класної кімнати, так і інших, де може відбуватися здобуття нових знань так, щоб забезпечити їх більш глибоке та ефективне засвоєння. Нова теорія навчання включає дослідження у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, соціальна психологія, комп'ютерні науки, антропологія, соціологія, інформатика, нейрологія, педагогіка та інші.

До провідних напрямів наукових досліджень у межах нової теорії навчання належить з'ясування способів конструювання учнем нових знань, виявлення шляхів *розвитку пізнавальних можливостей* учнів та досягнення більш високого рівня їх самостійності і незалежності в навчальному процесі [7, 45 – 65.]. “Одна справа, – розмірковує Д. Харгрівз, – сформувати в

учнів основоположні пізнавальні вміння, інша – розвинути у них бажання використовувати ці вміння та отримувати від цього задоволення, ще інша – сформувати у них мотивацію та здатність до навчання протягом подальшого життя” [4, 5].

Мотивація та здатність до самостійного навчання є визначальними моментами у розвитку персоналізації, оскільки вони дають змогу зменшити залежність учня від учителя та від традиційних методів навчання.

Усе вищезначене стосується і *нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)*. Педагоги все більше переконуються, що ІКТ є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Вони дають учню більшу незалежність, можливість контролювати навчальний процес, розширюють доступ до інформаційних ресурсів, що дозволяють задовольнити індивідуальні навчальні потреби. Оскільки використання ІКТ уможлиблює навчання у будь-який час і у будь-якому місці поза межами школи, процес персоналізації набуває щодо цього додаткової гнучкості.

Запровадження ІКТ у шкільну практику є однією з рушійних сил, що спонукають до *розвитку педагогічного персоналу*, що передбачає як зміни структури педагогічного персоналу у школі та поза її межами, так і зміни функцій педагогічного персоналу у класі. Так само, як у медичній професії відбулось значне урізноманітнення пара-медичного персоналу у двадцятому столітті, у педагогічній професії аналогічні процеси спостерігаються в сучасних умовах. Отже, кількісне зростання та урізноманітнення педагогічного персоналу є однією з визначальних умов персоналізації навчання.

Нові ролі педагогічного персоналу приводять до змін у стосунках між тими, хто навчається, і тими, хто здійснює психологічну та інші види підтримки навчального процесу. Посилюється роль різних наставників (менторів) та консультантів як у школі, так і поза нею. Винятково важливою є діяльність таких професіоналів для дітей з особливими навчальними потребами, чиї запити найбільш складно врахувати в межах шкільного навчання і чиє перебування в навчальному закладі особливо вимагає персоналізованого підходу. Не менш важливим є розвиток іншої форми наставництва, коли менторами своїх однолітків є самі учні. Така форма наставництва нарешті дістала визнання як потенційна перспектива розширення можливостей персоналізації.

Нові функції персоналу та запровадження ІКТ спонукали до змін у *дизайні шкільних приміщень та в організації діяльності школи*. Масштабна програма

побудови нових та відновлення вже існуючих шкільних приміщень, започаткована в межах освітніх реформ у Великій Британії, стала слушною нагодою для переосмислення організації діяльності навчальних закладів. Традиційно школи були призначені для навчання дітей одного віку, об'єднаних у групи (класи). Для такого навчання були призначені відповідні шкільні приміщення (класні кімнати). Персоналізоване навчання вимагає нових форм дизайну шкільних приміщень.

Нарешті останньою, однак, чи не найбільш потужною складовою персоналізації Д. Харгрівз називає «голос учня» (student voice).

Протягом тривалого часу реформатори не брали до уваги точки зору учнів щодо змін, які відбуваються у житті школи. Тобто персоналізація відбувалась без участі тих, кого вона першочергово стосувалась. Сьогодні зацікавленість учнів у змісті перетворень, їх готовність до того, щоб відіграти в них конструктивну роль, стала цілком очевидною для вчителів. Більш того, загальним стало усвідомлення того, що активізація суб'єктної позиції учнів у процесі змін сприятиме підвищенню його результатів.

Висновки. Отже, персоналізація навчання передбачає широке коло змін у методологічних та методичних підходах до викладання навчальних предметів, у підходах до професійного розвитку вчителів, в цілому до розвитку організаційної та педагогічної культури школи. Як уважає Д. Харгрівз, почати персоналізацію навчання можна з будь-якої складової. Далі потреби конкретного учня, можливості конкретного вчителя, навчального закладу, сама логіка навчального процесу приведе до активізації інших складових, оскільки вони є взаємопов'язаними. Ефективне запровадження концепції персоналізації навчання можливе, як свідчить досвід сучасних освітніх реформ у Великій Британії, передусім у контексті створення інноваційних шкільних мереж.

На завершення, повертаючись до соціального виміру розгляду персоналізації навчання, відзначимо, що проблеми, які виникають у цьому контексті, – це не стільки проблеми вибору між альтернативними типами освітніх програм, типами навчальних закладів та формами їх власності, скільки проблема формування освітніх просторів нового типу, що здатні поєднати, гармонізувати різні освітні ресурси навколо забезпечення навчального прогресу кожного учня.

Отже, проблема полягає у тому, що формування освітніх просторів нового типу, про які йшлося вище, можливо лише за умови, що персоналізація

навчання не призведе до знищення таких сутнісних тенденцій розвитку сучасних освітніх систем, як *універсальність* надання освітніх послуг, *диверсифікація* освітньої пропозиції згідно з індивідуальними потребами кожного клієнта, *прозорість* інформації щодо освітньої пропозиції для кожного клієнта та *доступність* всіх можливих траєкторій для задоволення освітніх потреб кожного клієнта протягом його життя.

На подальше вивчення заслуговують особливості запровадження концепції персоналізації навчання на освітньо-політичному та психолого-когнітивному рівнях, а також результати запровадження концепції персоналізації в межах реалізації Стратегії реформування освіти у Великій Британії “Five Year Strategy for Children and Learners” (2004 – 2009 pp.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Black P. Inside the black box : raising standards through classroom assessment / P. Black, D. William. // Phi Delta Kappa International. – 1998. – 15 p. – URL: <http://www.pdkint.org/kappan/kbla9810.htm>
2. Demand sensitive schooling? Evidence and Issues. – Paris : OECD Publications, 2006. – 152 p.
3. DfES. Five Year Strategy for Children and Learners. – Norwich : HMSO, 2004. – 116 p.
4. Hargreaves D. H. Personalising learning : Next steps in working laterally. – London : Specialist schools Trust, 2004. – 128 p.
5. Miliband D. Choice and voice in personalised learning. / D. Miliband. – P. 21-30.
6. Personalising Education. – Paris : OECD Publications, 2006. – 131 p.
7. Sawyer K. Optimizing learning : Implications of learning sciences research / Innovating to learn, Learning to innovate. / K. Sawyer. – Paris : OECD Publications, 2008. – P. 45 – 58.
8. What is personalised learning? A commentary by the Teaching and learning research programme / Andrew Pollard and Mary James (editors). – London : Economic and Social Research Council, 2004. – 28 p.
9. Yarvela S. Personal Learning? New insights into fostering / Personalising Education / S. Yarvela. – Paris : OECD Publications, 2006. – P. 31 – 46.

УДК 378.01

С.М. Ситняківська

Житомирський військовий інститут ім. С.П. Корольова

РЕМІСНИЧА ОСВІТА У ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті подано найважливіші характеристики та вектори розвитку ремісничої освіти як професійно-технічного напрямку освітньої системи у вітчизняних педагогічних теоріях кінця ХІХ – початку ХХ століття. Особлива увага приділена аналізу наукових надбань із зазначеної проблеми в педагогічній теорії К. Ушинського та С. Русової.

В статтє представлєны важнейшиє характеристики и векторы развития ремесленного образования как профессионально-технического направления образовательной системы в отечественных педагогических теориях конца ХІХ – начала