

Розкриття вимірів саморегульованого навчання та пов'язаних із ним концепцій в англomовному класі

Навчання може відбуватися в кількох освітніх середовищах, як у школі, так і поза нею, з керівництвом чи без нього, свідомо чи несвідомо, формально чи неформально. Крім того, навчання може відбуватися на індивідуальній основі, у невеликій групі або в спільноті учнів. По суті, існує два типи навчання: *кероване навчання*, якому сприяють інструкції або навчання, і *самостійне навчання*, яке відбувається без інструкцій. Однак, цей поділ, на нашу думку, є занадто спрощеним. Більш прийнятним способом, як вважаємо, є розрізнення між *навчанням, керованим учителем*, і *навчанням, керованим учнем*, які можна розглядати як два кінці спектру. Незалежно від рівня уваги вчителя чи учня, здобувачі освіти повинні автономно регулювати свою навчальну діяльність (*Self-Regulated Learning (SRL)*). Це буде особливо важливим за тих обставин, що характеризуються мінімальним керівництвом учителя.

Вимоги до учнів контролювати та регулювати свої навчальні процеси було з'ясовано за допомогою певних концептуальних рамок [5]. Саморегульоване навчання є важливою ідеєю. Проте є декілька пов'язаних концепцій, які варто відзначити: *метанізнання (Metacognition)*, *самокероване навчання (Self-Directed Learning (SDL))*, *персоналізоване навчання (Personalised Learning)* та *саморегульоване персоналізоване навчання (Self-Regulated Personalised Learning (SRPL))*.

Метанізнання (Metacognition)

Концепція *метанізнання* [6; 8] тісно пов'язана з концепцією саморегульованого навчання. У той час як А. Efklides та J. Flavell у своїх

роботах розрізняли метакогнітивне знання та метакогнітивний досвід, стало загальноприйнятим розрізняти два аспекти концепції D. Hacker: (1) знання про власні когнітивні процеси та (2) моніторинг і контроль цих процесів [10]. Це розрізнення дуже подібне на те, яке зробив T. Nelson [15] (див. рис. 1).

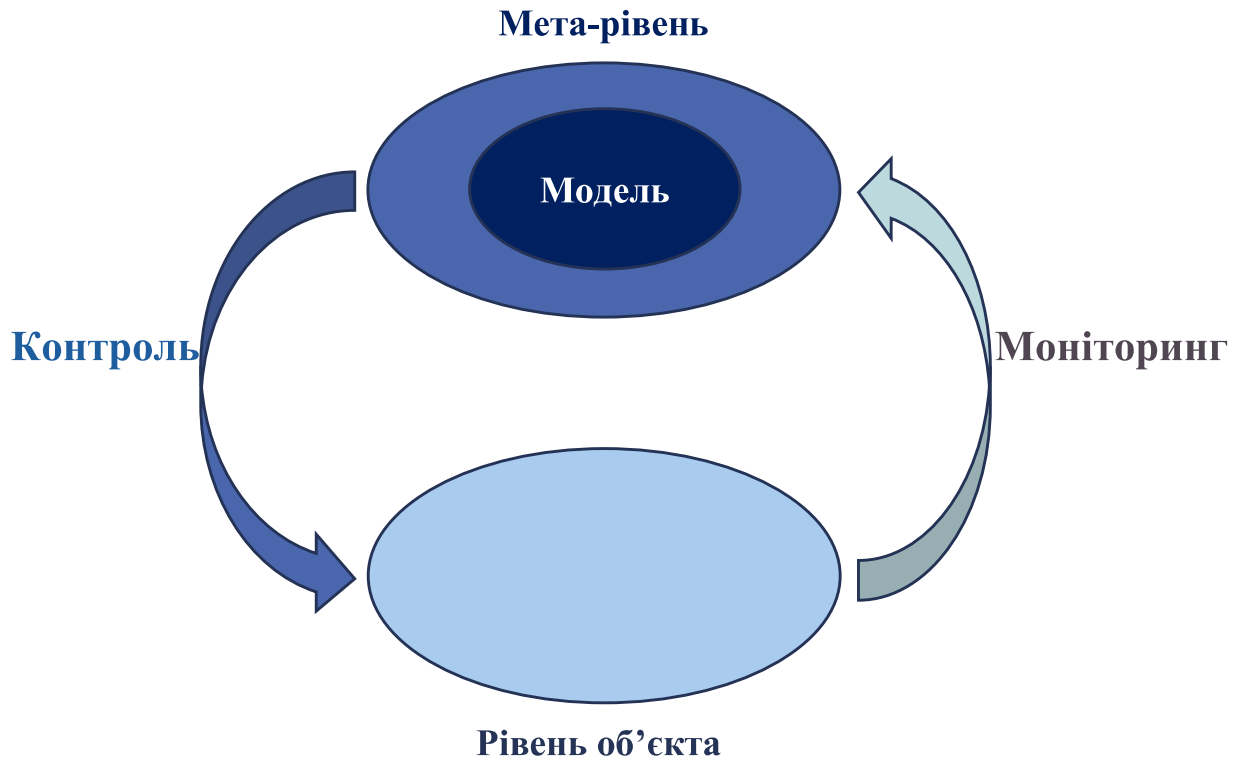


Рисунок 1. Метакогнітивна модель T. Nelson

На думку автора, навчання відбувається одночасно на двох рівнях: рівні об'єкта та мета-рівні. Мета-рівень містить модель рівня об'єкта. На основі цієї моделі, яка постійно оновлюється, учень контролює процес навчання. Крім того, здобувач здійснює виконавчий контроль над процесом навчання. Результатом цих процесів є (1) модифікація моделі на рівні об'єкта, а отже, (2) модифікація процесу навчання. Комбінації рівня об'єкта та мета-рівня можуть бути вкладені в рівень об'єкта вищого циклу контролю та моніторингу, що призводить до рекурсивних циклів діяльності саморегуляції.

Відрізнити метапізнання від саморегульованого навчання може бути складно. Так, наприклад, P. Winne і A. Hadwin визначають концепцію «метакогнітивної саморегуляції» [17: 278]. Автори представляють чотирьохетапну модель саморегульованого навчання, яка включає: 1) визначення завдання, (2) постановка цілей і планування, (3) впровадження

тактики і стратегії навчання та (4) метакогнітивна адаптація навчання. На думку авторів, метакогнітивна діяльність може відбуватися на всіх чотирьох етапах. У недавньому дослідженні R. Azevedo розглянув різні аспекти дослідження навчання, зокрема теоретичні, концептуальні, методологічні та навчальні [2]. Він зазначив, що навчання зазвичай передбачає використання багатьох процесів саморегуляції, таких як планування, активація знань, метакогнітивний моніторинг і регуляція, а також рефлексія [2: 87]. Це означає, що саморегульоване навчання охоплює метакогнітивний моніторинг і регулювання. Для нас доцільніше розглядати метапізнання як еквівалент когнітивного аспекту саморегульованого навчання.

Самокероване навчання (Self-Directed Learning (SDL))

Поняття саморегульоване навчання використовується як у широкому, так і вузькому значеннях. Саморегульоване навчання в широкому сенсі еквівалентне самокерованому навчанню. Так, M. Knowles дав визначення самокерованого навчання як процесу, в якому учні виявляють ініціативу, за допомогою інших або самостійно, щоб визначити свої потреби в навчанні, встановити цілі навчання, знайти необхідні ресурси для навчання, вибрати і використовувати відповідні стратегії навчання та оцінювати результати свого навчання [12: 18].

Більш сучасне визначення, подібне на попереднє, дав M. Gibbons, згідно з яким при самокерованому навчанню здобувач освіти перебирає як ініціативу, так і відповідальність за процес навчання. Учні мають автономію вибирати, контролювати та оцінювати свої власні зусилля з навчання, які можуть бути здійснені у будь-який момент, у будь-якому місці, з використанням будь-яких доступних ресурсів, незалежно від віку [9]. Автор зазначає, що покращення самокерованого навчання в освітньому середовищі потребує адаптації шкільної освіти до унікальних вимог щодо навчання кожного учня і спонукає їх брати на себе велику відповідальність щодо того, що і як їм слід вивчати. Це, звичайно, стосується будь-якого типу саморегульованого навчання. Концепція кастомізації навчання набула значущості завдяки зміщенню акценту з учня на середовище навчання.

Персоналізоване навчання (Personalised Learning)

Персоналізація навчання є компонентом ширшої ініціативи, запропонованої урядом Великобританії у 2001 році з метою персоналізації державних послуг [4; 13]. Хоча їй заявлена мета полягала у розкритті індивідуального потенціалу, фактично вона покладала більшу відповідальність (і більшу частку витрат) на окремого громадянина. Тому не дивно, що при персоналізації навчання (кастомізації освіти) акцент робиться на вигідних елементах розкриття індивідуального потенціалу особистості. M. Halm визначає персоналізоване навчання як підхід, який адаптує навчальний досвід до унікальних потреб кожного окремого учня, зважаючи на його власні інтереси, стиль (стилі) навчання, мотивацію та мету навчання [11]. Персоналізоване навчання відноситься до типу навчання, яке відбувається в освітньому середовищі, ретельно адаптованому до унікальних потреб та переваг кожного окремого учня. Персоналізоване навчання та учіння передбачає впровадження методичного та адаптованого підходу до освіти кожної окремої дитини та молодої людини. Мета полягає в тому, щоб усі учні могли досягти прогресу, своїх цілей і брати активну участь у процесі навчання. Йдеться про посилення зв'язку між освітою та навчанням шляхом залучення учнів – разом із їхніми батьками – як активних учасників процесу навчання. J. Underwood та інші зазначили, що у Великій Британії існують розбіжності у розумінні персоналізованого навчання серед менеджерів освіти, вчителів та учнів. Більше того, вони стверджують, що широке впровадження персоналізованого навчання може бути досягнуто лише за рахунок використання цифрових технологій [16].

Щоб зрозуміти, як цифрові технології можуть допомогти учням адаптувати свій досвід навчання, пропонується розрізнити три окремі простори: простір індивідуалізованого навчання, навчальний простір і шкільний простір [3]. На думку P. Banyard та J. Underwood, учителі та заклади освіти, як і раніше, можуть впливати на фізичні аспекти персоналізованого освітнього простору. Однак учень має право контролювати його дизайн та те, як у ньому використовуються технології [3: 11].

Концепція надання учням технологічно розширеного персоналізованого навчального середовища також обговорюється в серії статей, опублікованих в *eLearning Papers* [7; 14].

Саморегульоване персоналізоване навчання (Self-Regulated Personalised Learning (SRPL))

Поняття саморегульованого персоналізованого навчання було сформульовано у проєкті *iClass* [1]. Його метою було створення веб-системи управління навчанням під назвою *iClass* (розумна розподілена когнітивно-орієнтована система навчання для шкіл – *iClass*, див. <http://www.iclass.info>), орієнтованої на розвиток саморегульованого навчання та внутрішньої мотивації. Ця система дозволяє учням налаштовувати своє середовище навчання. Таким чином, саморегульоване персоналізоване навчання демонструє значну подібність із поняттям самокерованого навчання.

Дослідження саморегульованого навчання (SRL) і пов'язаних із ним концепцій в англomовному класі розкриває нюанси та багатогранний ландшафт, зокрема:

- розуміння когнітивних процесів, визначення цілей навчання та моніторинг прогресу є невід'ємними компонентами метапізнання, які сприяють ефективній саморегуляції. Вчителі повинні наголошувати на метакогнітивних стратегіях, щоб надати учням можливість контролювати своє навчання;
- самокероване навчання постає як фундаментальний елемент, переплетений із саморегульованим навчанням. Учні, які проявляють схильність до самостійного навчання, демонструють активний підхід до отримання знань. Розвиток культури самостійності в англomовному класі може стимулювати самокероване навчання, заохочуючи здобувачів досліджувати теми, які відповідають їхнім інтересам;
- концепція персоналізованого навчального середовища є суттєвим аспектом у царині саморегульованого навчання. Визнання та пристосування до індивідуальних відмінностей у стилях, уподобаннях і

темпі навчання мають вирішальне значення. Інтеграція персоналізованих підходів до навчання може підвищити залучення учнів, мотивацію та загальну ефективність у досягненні цілей навчання; -синергія саморегульованого та персоналізованого навчання очевидна в цій концепції: здобувачі не тільки керують своїми навчальними процесами, але й адаптують ці процеси відповідно до своїх індивідуальних потреб і вподобань. Учителі відіграють ключову роль у створенні середовища, яке підтримує та розвиває саморегульоване персоналізоване навчання.

Отже, аспекти саморегульованого навчання та його взаємопов'язані концепції пропонують учителям цінну інформацію про адаптацію навчальних підходів, які задовольняють різноманітні потреби учнів в англomовному класі. Використовуючи метапізнання, заохочуючи самокероване навчання, застосовуючи персоналізовані стратегії навчання та визнаючи важливість саморегульованого персоналізованого навчання, вчителі можуть зробити внесок у більш динамічний та ефективний досвід навчання для своїх учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Aviram, A., Ronen, Y., Somekh, S., Winer, A. & Sarad, A. Self-regulated personalized learning (SRPL): Developing iClass's pedagogical model. 2008. URL: <http://surl.li/pegnc> (Accessed: 15.01.2024).
2. Azevedo, R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*. 2009. № 4. P. 87-95. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7>.
3. Banyard, P. & Underwood, J. Understanding the learning space. *eLearning Papers, Special edition*. July 2008. № 9. P. 4-12. URL: <http://surl.li/pegdj> (Accessed: 15.01.2024).
4. Bentley, T. & Wilsdon, J. *The adaptive state: strategies for personalising the public realm*. London: Demos, 2003. 142 p. URL: <http://surl.li/pefqr> (Accessed: 15.01.2024).

5. Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: a European perspective*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2011. P. 3-19. URL: <https://shorturl.at/beHO1> (Accessed: 15.01.2024).
6. Efklides, A. Metacognition and Affect: What Can Metacognitive Experiences Tell Us about the Learning Process? *Educational Research Review*. 2006. № 1. P. 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>.
7. Ehlers, U. D. & Carneiro, R. Personal learning environments. *eLearning Papers*. 2008. № 9(2). URL: <http://surl.li/peggo> (Accessed: 15.01.2024).
8. Flavell, J. H. First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*. 1971. № 14(4). P. 272–278. <https://doi.org/10.1159/000271221>.
9. Gibbons, M. *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. 183 p. URL: <http://surl.li/pefnf> (Accessed: 15.01.2024).
10. Hacker, D. J. Definitions and empirical foundations. *Metacognition in Educational Theory and Practice* / D. J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Eds). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates, 1998. P.1-12. <https://doi.org/10.4324/9781410602350>.
11. Halm, M. M. Personalised learning. Presentation at a workshop on personalisation of learning. *Supporting Sustainable eLearning Forum (SSeLF)*, The Higher Education Academy, Manchester, Dec. 6, 2006. URL: <http://surl.li/pefuy> (Accessed: 15.01.2024).
12. Knowles, M. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company, 1975. 135 p.
13. Leadbeater, C. *Personalisation through participation*. London: Demos, 2004. URL: <http://surl.li/pefrq> (Accessed: 15.01.2024).
14. Mazzoni, E. and Gaffuri, P. Personal Learning environments for Overcoming Knowledge Boundaries between activity Systems in emerging adulthood, *eLearning papers*, 2009. URL: <http://surl.li/peglg> (Accessed: 15.01.2024).

15. Nelson, T. O. Consciousness and metacognition. *American Psychologist*. 1996. № 51 (2). P. 102-166. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.51.2.102>.
16. Underwood, J., Baguley, T., Banyard, P., Coyne, E., Farrington-Flint, L. & Selwood, I. Impact 2007: Personalising learning with technology: Final Report. Coventry: Becta, 2008. URL: <http://surl.li/pefwy> (Accessed: 15.01.2024).
17. Winne, P. H. & Hadwin, A. F. Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice* / D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 277-304. <https://doi.org/10.4324/9781410602350>.