

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-146-154>

Планирование индивидуального развития студентов Великобритании: модели реализации

Шапошникова Наталья Юрьевна – ст. преподаватель. E-mail: nataly_353@mail.ru
Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, Россия
Адрес: 143000, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, 3

Аннотация. Цель статьи – показать способы индивидуализации развития студентов вузов Великобритании как один из ответов высшей школы на вызовы современного сложного мира, единственной определённой которого является постоянное изменение. Программа индивидуального развития направлена на подготовку студентов к жизни и профессии, обеспечивая их адаптацию к постоянно меняющимся условиям. На основе анализа и сравнения опыта различных университетов Великобритании исследователями обозначены три основные модели реализации планов индивидуального развития студентов с преобладающей направленностью на профессиональную деятельность, на трудоустройство, на учебную деятельность. На первый тип модели оказали сильное влияние требования профессиональных организаций, к примеру, сферы здравоохранения, а также законодательных органов. Второй тип модели включает как общую направленность на трудоустройство выпускников, так и ориентацию на профильные стажировки во время обучения. Эта модель ассоциируется с такими областями, как менеджмент и бизнес, спорт и досуг, а также с областями прикладной науки и инженерного дела. Третья – «учебная» – модель направлена на образовательное развитие студента. Её реализация способствует развитию метакогнитивных навыков, а также компетенций, формируемых определённой предметной дисциплиной. Представленные модели могут служить инструментом для анализа практики индивидуализации высшего образования, а также для составления гибких программ, учитывающих способности и образовательные потребности обучающихся.

Ключевые слова: высшая школа Великобритании, планирование индивидуального развития, индивидуализация обучения, модели индивидуализации, файлы целей и достижений студентов, метакогнитивные навыки

Для цитирования: Шапошникова Н.Ю. Планирование индивидуального развития студентов Великобритании: модели реализации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 146-154.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-146-154>

Введение

Индивидуализация процесса обучения в российской высшей школе реализуется с большим трудом, что можно объяснить рядом обстоятельств: отсутствием достаточно подготовленных кадров (тьюторов) для этой работы; большой нагрузкой преподавателей и их нежеланием дополнительно выполнять

обязанности тьюторов; отсутствием общепринятого концептуального представления об индивидуализации обучения и программы её реализации в вузах страны; акцентирование внимания на стандартизации образования. К настоящему времени стихийно сформировался фрагментарный опыт индивидуализации обучения в отдельных вузах,

который требует своего осмысления и обобщения. В связи с этим обращение к зарубежному опыту, в частности к опыту вузов Великобритании, может отчасти снять напряжение и определить пути решения этой актуальной проблемы высшей школы.

Все университеты Великобритании в течение ряда лет в обязательном порядке внедряли планирование студентами индивидуального развития (*Personal Development Planning – PDP*)¹. Это понятие является близким по значению к более известному термину «индивидуальная образовательная траектория». PDP определяется как «структурированный и сопровождаемый процесс, реализуемый самим обучающимся. Он заключается в том, что учащийся осмысливает свой процесс обучения, успеваемость и (или) достигнутые результаты, а также составляет план собственного индивидуального, образовательного и профессионального развития»². В этом определении акцентируется внимание на том, что студент является субъектом данного процесса, то есть он сам его выстраивает. Также подчёркивается важность *квалифицированного руководства и сопровождения* данного процесса, которое может быть предоставлено студентам либо при освоении учебной программы, либо в дополнение к ней. В наших предыдущих статьях были раскрыты некоторые теоретические и практические аспекты PDP [1; 2].

Единое концептуальное представление об этом процессе по-разному воплощается в педагогической практике, поскольку вузы

функционируют в разных условиях. Учёные университета Шеффилд-Халлама С. Клетт и С. Брэдли провели исследование, посвящённое изучению накопленного опыта, выявлению подходов и отношений преподавателей разных кафедр, которые оказывали помощь студентам в планировании индивидуального развития [3]. Для этого был осуществлён отбор респондентов, имевших непосредственный опыт работы с PDP. В течение нескольких недель проводились частично структурированные интервью, что позволило выявить группы сотрудников, объединённые общими способами деятельности на разных курсах обучения. Для того чтобы понять всю сложность и разнообразие структуры PDP, авторы абстрагировались от деталей исследования и описывали идеальные типы [4, с. 48], т.е. теоретические модели, отражающие основные характеристики существующих подходов к организации практики.

Модели индивидуализации

Полученная в ходе интервью информация позволила учёным выделить три идеальных типа PDP с преобладающей направленностью на: 1) профессиональную деятельность, 2) трудоустройство, 3) учебную деятельность [3, с. 63; 5, с. 467]. Рассмотрим эти модели подробнее.

Модель, ориентированная на профессиональную деятельность, обеспечивает развитие профессиональных компетенций, связанных со способностью к трудоустройству в определённой области. Примеры можно взять из сфер образования и здравоохранения. Это личностно-ориентированные профессии, особенность которых проявляется в формировании рефлексивной практики и профессиональных компетенций благодаря *непрерывному профессиональному развитию* (Continuing Professional Development – CPD)³, что является частью профессиональной ка-

¹ The Dearing Report (Higher Education in the learning society) // National Committee of Inquiry into Higher Education. 1997. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>; Policy Statement on a Progress File for Higher Education. Quality Assurance Agency for Higher Education. Gloucester: QAA, 2000.

² The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education. URL: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8

³ Continuing Professional Development (CPD). URL: <https://www.skillsyouneed.com/ps/continuing-professional-development.html>

рьеры. В некоторых случаях PDP включает свидетельства, показывающие знание предмета, а также действия, демонстрирующие специальные навыки (портфолио). Виды портфолио и свидетельств соотносят процесс PDP с требованиями различных профессий и общим индивидуальным развитием студента. Конкретные требования разнятся в зависимости от дисциплины. Следует отметить, что вовлечение в выстраивание PDP часто включено в модуль специальных профессиональных навыков, но может быть реализовано через междисциплинарный модуль.

В этой модели *рефлексия* и *рефлексивная практика* – это неотъемлемая часть обучения на уровне бакалавриата и непрерывного профессионального развития. Планирование студентами своего индивидуального развития обеспечивает поэтапный процесс. Рефлексия осуществляется не только над знанием предмета и своими успехами, но также над профессионально значимыми личностными качествами. При этом развитие ключевых умений и навыков является второстепенным по отношению к профессионально значимым личностным качествам. Для преподавателей этот аспект PDP не вызывает отторжения, поскольку являлся неотъемлемой частью их собственного опыта и педагогической практики, а также близок их профессиональным представлениям о важности рефлексии. Преподаватели настолько привержены идее рефлексии, что для них сложно понять, почему их коллеги из других областей могут иметь какие-либо трудности с её использованием.

Эта модель имеет *единственную* направленность и чрезвычайно устойчива. При этом руководство университета в полной мере осознаёт, насколько преданны своему делу педагоги, поэтому выбирает стратегию невмешательства в их профессиональное самоопределение и не требует от них использования единой формы для фиксации данных процесса развития.

Модель, ориентированная на трудоустройство, реализуется в программах, ко-

торые не обязательно ведут к определённой профессиональной карьере, таких как спорт и организация досуга, а также предпринимательство. Она имеет *общую* направленность и менее чёткие границы по сравнению с профессиональной моделью. В некоторых случаях трудоустройство выпускников может быть напрямую связано с выбранным направлением обучения (например, информатика, планирование, улучшение окружающей среды). Анализ выявляет две подгруппы: 1) «*насыщенные работой*» сферы, нацеленные на долгосрочное управление собственной карьерой и трудоустройство, и 2) сферы «*стажировки*», ориентированные на краткосрочные цели студенческих стажировок внутри программы обучения [3, с. 67]. Преподаватели обеих подгрупп выстраивают свою деятельность в зависимости от внешних экономических условий и вероятного будущего своих студентов относительно трудоустройства.

В *первой подгруппе* PDP применяется для развития целостного представления об опыте и личностном развитии во время обучения студента на уровне бакалавриата. Примеры обнаруживаются в областях организации досуга и предпринимательства. Развитие понимается как непрерывный процесс, где каждый новый уровень обучения основывается на предыдущем. PDP также используется, чтобы сформировать универсальные навыки, а также извлечь пользу из опыта, который студенты получают через частичную занятость и волонтерскую деятельность. Такие навыки и опыт, как правило, определяют будущее трудоустройство.

Рефлексия не является основной характеристикой этой модели, тем не менее для получения в итоге индивидуализированного резюме нужно осуществить рефлексии над процессом обучения. Однако преподавателям приходится прилагать усилия, демонстрируя значимость рефлексии, чтобы вовлечь студентов в этот процесс. Также трудно ориентировать студентов на будущее, поскольку им сложно воспринимать

резюме как документ, определяющий после окончания обучения их дальнейшее профессиональное развитие и непрерывное образование. Трудности возникают не только потому, что многим молодым людям не хватает представлений о внешнем мире и его требованиях, но также из-за узкого восприятия ими учебной дисциплины.

Во второй подгруппе PDP на многих курсах направлено на краткосрочные цели, главный акцент в них – значимость резюме студента, анкеты для поступления на работу и сопроводительного письма. Во многих случаях их оценивают, а студенты получают комментарий по поводу качества их написания [3, с. 69]. PDP часто реализуется в рамках модуля по освоению навыков и оценивается как один из результатов обучения наряду с коммуникационными технологиями. Следует заметить, что создание резюме имеет форму творческого упражнения. Потребность в навыке составления грамотного резюме рассматривается как необходимость в среде, где рынок труда студенческих стажировок становится всё более конкурентным. Так, некоторые входящие в состав вуза школы сталкиваются с тем, что работодатели, ранее принимавшие практикантов из определённых университетов, стали пользоваться заявлениями о приёме на работу, размещёнными в сети Интернет. Обучающиеся оказались в прямой конкуренции за места стажировок со студентами со всей страны, и, как следствие, преподаватели пытаются адаптироваться под эти изменения во внешней среде. Поэтому заполнение заявления о приёме на работу и необходимые для собеседования навыки рассматриваются как очень важные [3, с. 69].

В рамках этой модели преподаватели чётко понимают, какое положение занимает преподаваемая ими дисциплина. Так, одни работали в областях, где возможность трудоустройства не имела затруднений, другие же сталкивались с ужесточением требований работодателей при отборе студентов на прохождение стажировок. Разновидности PDP, созданные в таких условиях, отражают

их видение возможности трудоустройства на рынке труда. Добавим, что в реализации этой модели преподаватели сталкиваются с проблемой мотивации студентов к вовлечению в процесс PDP.

Модель, ориентированная на учебную деятельность, способствует достижению образовательных целей, формированию у студентов метакогнитивных и предметных навыков. Это предполагает следующую траекторию: выпускник школы → неопытный студент → самостоятельный студент. Эта модель имеет *единственную* направленность – поддерживает прочные предметные границы. Модель чаще всего используют преподаватели гуманитарных и общественных наук, иногда естественно-научных дисциплин, а также преподаватели инженерного дела [3, с. 70].

В рамках «учебной модели» развиваются ключевые навыки, включающие написание эссе, отчёта, проведение презентаций, рефлексии студентов над их личными и учебными достижениями на текущий момент. Такой акцент на ключевых навыках может быть значимым и для трудоустройства, однако они прочно связаны с образовательными целями дисциплины. Таким образом, можно видеть противоречие: области, имеющие единственную направленность (например, «история»), могут на практике готовить самых успешных в трудоустройстве выпускников. Следует заметить, что набор навыков изменяется в зависимости от дисциплины. Так, некоторые дисциплины формируют компетенции, необходимые для работы в лаборатории и мастерской, свойственные определённой предметной области, такие как искусство и дизайн. Для улучшения процесса обучения могут использоваться информационные навыки и навыки коммуникации.

Отметим, что преподаватели, как правило, не рассматривают трудоустройство как главный ориентир для студентов, так как они продвигаются по своему карьерному пути после окончания вуза различными способами. Главными для преподавателя являются учебные компетенции, требуемые для

совершенного владения дисциплиной, что задаёт чёткие границы поддержки студента. Формулировки, используемые преподавателями для фиксации результатов работы, связаны с описанием портрета выпускника. Это определяет базовую часть процесса обучения в университете, начиная от чтения и понимания содержания курса и заканчивая развитием навыков более высокого уровня – критического мышления и анализа [3, с. 71]. В рамках «учебной модели» такое развитие предполагается и часто содержится в неявном виде в результатах освоения студентами отдельных модулей. Однако студенты необязательно знают об этом. В этой связи роль тьютора по планированию индивидуального развития студента заключается в том, чтобы студенты осознали собственные процессы обучения и смогли зафиксировать достижения и прогресс посредством рефлексии. Следует отметить, что некоторым преподавателям трудно воспринимать PDP как отдельный от учебного процесс, поскольку требования ряда существующих педагогических практик совпадают с требованиями PDP и включены в дисциплинарные практики на более высоком уровне. Кроме того, преподавателям сложно выделить специфические метакогнитивные навыки, отличающиеся от специальных навыков, формируемых конкретной дисциплиной.

Примеры из практики

Представленные выше модели послужили основой для анализа примеров из практики, отражающих процесс введения системы файлов личных целей и достижений студентов (*Progress Files*). Отметим, что PDP рассматривается на практике как *ведущий компонент* процесса реализации проекта «*Progress File*». Анализ опубликованных примеров осуществила Джеки Хай, чтобы понять, как этот процесс осмысливался и реализовывался преподавателями в вузах Великобритании [6]. Она обратила внимание на то, что к тому моменту (2008 г.) концепция PDP вызвала споры в академической среде, поскольку не

было получено достаточного подтверждения, что студент и его индивидуальные образовательные потребности ставятся во главе образовательного процесса. Дж. Хай обнаружила немного исследований, напрямую связанных с этой темой (был рассмотрен период с 2000 по 2007 гг.), из них ею было выделено три примера из практики, раскрывающих разные условия введения файлов целей и достижений в университетах.

Первый пример свидетельствует о воплощении в практике модели, имеющей *профессиональную направленность*. В результате двухлетнего финансируемого исследования был создан рефлексивный файл целей и достижений для стоматологов-терапевтов. Исследование отражено в двух работах [7; 8]. Бумажный файл целей и достижений состоял из разделов для фиксации личных достижений и листов деятельности для содействия в написании рефлексивного письма и самооценки. Рефлексивный дневник был добавлен после первого пробного опыта по просьбе участников процесса. Он содержал в себе ежедневную фиксацию важных событий и еженедельные размышления над возникающими проблемами. Поощрялись групповые обсуждения и передача информации тьюторам. Целью были фиксация и анализ индивидуального продвижения к тому, чтобы стать компетентным специалистом в области здравоохранения, и в этой связи файл целей и достижений охватывал не только обучение, но и профессиональную практику. Авторы исследования связывали эти файлы главным образом со следующими требованиями профессиональной деятельности: оценивание готовности к практической деятельности, а также потребность в непрерывном профессиональном развитии. Кроме того, проявилась *единственная* направленность, поэтому файл целей и достижений был включён в программу обучения, а одной из основных целей стало повышение привлекательности профессиональной роли и компетенций терапевтов для работодателей [6, с. 67].

Дж. Хай отмечает, что у профессионально-ориентированных дисциплин есть преимущества в использовании таких файлов. Так, с самого начала их освоения студенты чётко ориентированы на требования, предъявляемые рынком труда, и существует устойчивая традиция рефлексии практического опыта, включённая в программу обучения. При этом процесс обучения нацелен на различные практики, а не на навыки. Ведь фиксация и рефлексия результатов своей деятельности в условиях реальной практики является хорошей подготовкой студентов к трудовой деятельности.

В качестве недостатка этого подхода отмечается желание студентов придерживаться общепринятых точек зрения, то есть стремление получить одобрение со стороны авторитетных людей, ответственных за оценивание правильности их действий. Рефлексия может быть ограничена тем, до какой степени студент согласовывает свою деятельность с производственными правилами и доказательной практикой.

Второй пример показывает воплощение в практике модели, ориентированной на *трудоустройство*. Автор кейса – Роб Ист, тьютор по файлам целей и достижений студентов, консультант Университета Гламоргана по вопросам их реализации в вузе [9]. Этот опыт анализировался нами ранее [2].

Дж. Хай отмечает, что здесь файлы целей и достижений студентов тесно связаны с программой *ключевых умений*. Умения воспринимаются как свойства, которые можно перенести из одной ситуации (университет) в другую (место работы). Этот подход можно рассматривать как ответ на сетования работодателей, что выпускники не обладают в достаточной степени необходимыми профессиональными умениями. Файл целей и достижений реализуется как отчёт о личных достижениях, в котором студент отражает ключевые навыки для трудоустройства, такие как самоуправление и саморазвитие, работа и установление личного контакта с другими людьми, обучение тому, как правильно выстраивать процесс обучения.

С точки зрения Дж. Хай, эта модель имеет серьёзные недостатки и потому непопулярна как среди студентов, так и среди преподавателей вуза [6, с. 64]. Файл целей и достижений, учитывая его взаимосвязь с разработанной в 2004 г. Отделом по квалификациям и учебным программам системой ключевых умений⁴, может рассматриваться как средство, предписанное правительством, чтобы сделать высшее образование более направленным на подготовку квалифицированных специалистов. Его можно расценивать как ещё один шаг к «результативности» (*“performativity”*), к ориентации современного высшего образования не на свои внутренние потребности, а на внешнюю среду.

Подход, основанный на навыках, подверг критике Л. Холмс. Он считает его несовершенным, так как такие навыки, как «общение», «работа в команде» и «решение проблем», тесно связаны с определёнными социальными практиками и характерным для них специализированным знанием [10, с. 113]. Им нельзя научиться вне определённой среды или перенести их в новую среду в неизменном виде. В связи с этим выпускникам, приступившим к работе, потребуются хорошо организованные программы введения в профессию, которые позволят им принять ценности нового профессионального сообщества. Дж. Хай полагает, что продуктивным решением может быть создание образовательной программы, предполагающей *реальные практики*, формирующие конкретные профессиональные навыки.

Третий пример показывает воплощение в практике модели, имеющей направленность *на учебную деятельность*. Его автор – Паулина Нил, описавшая проект, связанный с развитием и внедрением в практику *личных рефлексивных портфолио* по географии в Школе географии Университета Лидса [11]. Планирование индивидуального развития

⁴ The key skills qualifications standards and guidance 2004. URL: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110810160037/http://www.qcda.gov.uk/resources/6268.aspx>

(PDP) здесь предполагает, что студент мысленно возвращается к прошедшему семестру, чтобы оценить процесс обучения, и на этой основе строит конструктивные планы на следующий семестр. Рефлексия осуществляется над достижениями в рамках дисциплины. Программа обучения имеет *общую* направленность, поскольку опирается на положительный опыт тьюторской поддержки и помощи студенту всего факультета. В то же время обучение имеет *единственную* направленность, потому что главная цель – стимулирование более глубокого размышления над предметной областью (география) и связанными с ней проблемами, а также улучшение процесса обучения в рамках учебной дисциплины. Файл целей и достижений не является средством для подготовки студентов к трудоустройству, скорее он помогает справиться с увеличивающимся разнообразием поступивших в вуз студентов и ограниченным временем для индивидуального тьюторского сопровождения.

Чтобы помочь обучающимся взять ответственность за собственное обучение, были формализованы процессы индивидуальной постановки целей. Так, студент должен был заполнить разные разделы файла целей и достижений *до* консультации с тьютором. Это определяло список вопросов, которые нужно было обсудить при встрече. В результате таких консультаций было более эффективно организовано время. Польза от встреч с тьютором была усилена напоминаниями по электронной почте от координатора программы как студентам, так и тьюторам. Сам процесс не оценивался, поэтому студенты вовлекались в него в разной степени. Отмечается, что это имело связь с полом и возрастом: взрослые студенты и женщины быстрее включались в эту деятельность. Преимуществами модели были ориентация студентов на требования дисциплины обучения и помощь им в самоорганизации, а также продуктивное взаимодействие студента и тьютора во время консультации. Так, использование инструментов рефлексии помогало

придать встречам большую направленность на образовательные потребности студента [3, с. 65]. Проанализировав этот пример, Дж. Хай делает вывод о том, что этот вид файла целей и достижений способствует большей мотивации студентов, так как ориентирован на развитие метакогнитивных навыков и может способствовать развитию у студентов навыков самообразования [3, с. 66].

Однако даже при наличии индивидуального тьютора вовлечение в PDP преподавателей и студентов может оказаться фрагментарным [11]. Также нет явных свидетельств того, что заявленная цель стимулирования «глубокого» обучения может быть достигнута с помощью PDP. Так, П. Бродфут утверждает, что идеал «глубокого» обучения определённой дисциплине, исходящий из эпохи Просвещения, сегодня снижен культурой оценивания в современном высшем образовании. В такой культуре студента поощряют к стремлению получать высокие оценки, соответствовать критериям, избегая при этом лишних трудностей [12, с. 171]. Поэтому в рамках такой культуры студентов и тьюторов сложно вовлечь в неопцениваемый процесс PDP.

Выводы

Опыт последних десятилетий университетов Великобритании по планированию индивидуального развития студентов обобщён исследователями и представлен в виде трёх моделей, ориентированных на 1) профессиональную деятельность, 2) трудоустройство, 3) учебную деятельность. Примеры реализации моделей в практике свидетельствуют о различных условиях, в которых работают университеты, а также о сложившихся традициях. Так, общепризнанные университеты, имеющие долгую историю и привлекающие студентов традиционных взглядов, реализуют программы, развивающие у них в основном учебные навыки. Новые университеты (после 1992 г.), работающие с более разнообразной по своим взглядам группой студентов, направлены на формирование

навыков, обеспечивающих успешное трудоустройство. Такое разделение находит отражение в файлах личных целей и достижений студентов.

Литература

1. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1 (40). С. 243–248.
2. Шапошникова Н.Ю. Опыт введения портфолио для оценки достижений и развития студентов в университетах Великобритании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 1 (46). С. 94–107.
3. Clegg S., Bradley S. Models of Personal Development Planning: Practice and Processes // British Educational Research Journal. 2006. Vol. 32. No. 1. P. 57–76.
4. Clegg S., Hudson A., Steel J. The emperor's new clothes: globalisation and e-learning // British Journal of Sociology of Education. 2003. Vol. 24. No. 1. P. 40–53.
5. Clegg S., Bradley S. The Implementation of Progress Files in Higher Education: Reflection as National Policy // Higher Education. 2006. Vol. 51. No. 4. P. 465–486.
6. Haigh J. Integrating progress files into the academic process. A review of case studies // Active Learning in Higher Education. 2008. Vol. 9. No. 1. P. 57–71.
7. Pee B., Woodman T., Fry H., Davenport E.S. Practice-based Learning: Views on the Development of a Reflective Learning Tool // Medical Education. 2000. Vol. 34. No. 9. P. 754–761.
8. Fry H., Davenport E.S., Woodman T., Pee B. Developing Progress Files: A Case Study // Teaching in Higher Education. 2002. Vol. 7. No. 1. P. 97–111.
9. East R. A Progress Report on Progress Files: The experience of one higher education institution // Active Learning in Higher Education. 2005. Vol. 6. No. 2. P. 160–171.
10. Holmes L. Reconsidering Graduate Employability: The "Graduate Identity" Approach // Quality in Higher Education. 2001. Vol. 7. No. 2. P. 111–119.
11. Kneale P. Developing and Embedding Reflective Portfolios in Geography // Journal of Geography in Higher Education. 2002. Vol. 26. No. 1. P. 81–94.
12. Broadfoot P. Quality Standards and Control in Higher Education: What Price Life-long Learning? // International Studies in Sociology of Education. 1998. Vol. 8. No. 2. P. 155–180.

Статья поступила в редакцию 22.09.19

После доработки 22.12.19

Принята к публикации 10.03.20

Personal Development Planning of the UK Students: Implementation Models

Natalya Yu. Shaposhnikova – Senior teacher, e-mail: natalya_353@mail.ru

Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), Odintsovo, Russia

Address: 3, Novo-Sportivnaya str., Odintsovo, 143000, Russian Federation

Abstract. The aim of the article is to show the ways of the UK students' personal development as one of the higher school answers to the challenges of the complex world of today, whose only certainty is constant change. The programme of personal development is aimed at preparing students for their future life and profession, ensuring their adaptation to the constantly changing conditions. On the basis of the analysis and comparison of the experience of three different British universities, three main implementation models of students' personal development plans are defined. They are characterized by the type of the dominant orientation: professional, employment or academic. The professional model type was strongly influenced by the requirements of professional bodies such as health care professional bodies, and statutory bodies. The second model type, which is focused on employment, included a general orientation to graduate employment as well as specific work placement during the process of study. This model was associated with such areas as: management and

business, sport and leisure, as well as those areas of applied science and engineering where the course focus was mainly towards employment rather than the discipline itself. The third – academic – model was focused on the student's academic development. Its realization facilitated the development of metacognitive skills and the skills related to the specific subject discipline. The models presented in the article may serve as an instrument for the analysis of higher education individualization practices, and for the designing of flexible learning programmes, which take into account students' individual abilities and learning needs.

Keywords: British higher education, students' personal development planning, individualization of education, individualization models, students' progress files, metacognitive skills

Cite as: Shaposhnikova, N.Yu. (2020). Personal Development Planning of the UK Students: Implementation Models. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 146-154. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-146-154>

References

1. Shaposhnikova, N.Yu. (2015). Individual Educational Paths in the Universities of Russia and Great Britain: Theoretical Aspects. *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO Review of International Affairs*. No. 1 (40), pp. 243-248. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Shaposhnikova, N.Yu. (2018). Experience of Portfolio Introduction for Estimations of Achievements and Development of Students of UK Universities. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika* [National Pedagogy and Abroad]. Vol. 1, no. 1 (46), pp. 94-107. DOI: <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2018-00001> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Clegg, S., Bradley, S. (2006). Models of Personal Development Planning: Practice and Processes. *British Educational Research Journal*. Vol. 32, no. 1, pp. 57-76.
4. Clegg, S., Hudson, A., Steel, J. (2003). The Emperor's New Clothes: Globalisation and E-Learning. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 24, no. 1, pp. 40-53.
5. Clegg, S., Bradley, S. (2006). The Implementation of Progress Files in Higher Education: Reflection as National Policy. *Higher Education*. Vol. 51, no. 4, pp. 465-486.
6. Haigh, J. (2008). Integrating Progress Files into the Academic Process. A Review of Case Studies. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 9, no. 1, pp. 57-71.
7. Pee, B., Woodman, T., Fry, H., Davenport, E.S. (2000). Practice-Based Learning: Views on the Development of a Reflective Learning Tool. *Medical Education*. Vol. 34, no. 9, pp. 754-761.
8. Fry, H., Davenport, E.S., Woodman, T., Pee, B. (2002). Developing Progress Files: A Case Study. *Teaching in Higher Education*. Vol. 7, no. 1, pp. 97-111.
9. East, R. (2005). A Progress Report on Progress Files: The Experience of One Higher Education Institution. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 6, no. 2, pp. 160-171.
10. Holmes, L. (2001). Reconsidering Graduate Employability: The "Graduate Identity" Approach. *Quality in Higher Education*. Vol. 7, no. 2, pp. 111-119.
11. Kneale, P. (2002). Developing and Embedding Reflective Portfolios in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 26, no. 1, pp. 81-94.
12. Broadfoot, P. (1998). Quality Standards and Control in Higher Education: What Price Life-Long Learning? *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 8, no. 2, pp. 155-180.

*The paper was submitted 22.09.19
Received after reworking 22.12.19
Accepted for publication 10.03.20*